Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro ISN : 9471
Centre d'intérêt : 520

Pronovost, Louise

Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique : expérimentation d'un programme d'intervention auprès de petits groupes d'apprentissage dans le cadre d'un programme de premier cycle universitaire / Louise Pronovost, André Beauchesne. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, [1990?]
108 p. ; 23 cm

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke" -- Couv. Bibliogr. p. [105]-108.

ISBN 2-920359-37-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Beauchesne, André * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s) : Groupe de travail * Travail en équipe * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Cette étude comporte les phases exploratoire et expérimentale d'une recherche sur la pertinence et l'efficacité des petits groupes dans le domaine de l'apprentissage universitaire. La recherche s'est déroulée en deux grandes phases. La première visait à explorer les difficultés vécues par les étudiantes du Département des sciences infirmières de l'Université de Sherbrooke dans leur travail en petits groupes. La seconde touchait l'expérimentation d'un programme d'intervention auprès des étudiantes de ce même programme pendant le déroulement de leur travail d'équipe. La première phase a pris la forme d'une enquête par questionnaire auprès de 69 étudiantes de la première année du baccalauréat, hiver 1983, soit 42 % de la population totale du Département. Les conclusions issues de cette enquête ont servi de base à l'élaboration d'un programme d'intervention visant à prévenir et à lever les obstacles propres au travail de petit groupe. Ce programme comportait des instruments qui permettaient aux participantes de devenir plus conscientes des phénomènes personnels et de groupe qui risquaient de les affecter. Ces instruments leur fournissaient aussi l'occasion de devenir plus actives au sein de la vie de leur équipe. L'analyse des résultats permet de penser qu'il est possible d'améliorer le fonctionnement des petits groupes d'apprentissage sans avoir recours à l'intervention d'experts extérieurs à l'équipe.

Type de document :

LOUISE PRONOVOST
ANDRÉ BEAUCHESNE

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE COMME FORMULE PÉDAGOGIQUE

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

9471

LOUISE PRONOVOST
ANDRÉ BEAUCHESNE

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE COMME FORMULE PÉDAGOGIQUE

Expérimentation d'un programme d'intervention auprès de petits groupes d'apprentissage dans le cadre d'un programme de premier cycle universitaire

LOUISE PRONOVOST
ANDRÉ BEAUCHESNE

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE COMME FORMULE PÉDAGOGIQUE

Expérimentation d'un programme d'intervention auprès de petits groupes d'apprentissage dans le cadre d'un programme de premier cycle universitaire

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Remerciements

Nous remercions les professeures, étudiantes et étudiants du Département des sciences infirmières de l'Université de Sherbrooke qui ont collaboré aux deux phases de cette recherche. Nous remercions également le Département des sciences infirmières et la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke qui, par leur soutien financier, ont permis la réalisation de la recherche de même que le Fonds de recherche à allocation interne de l'Université de Sherbrooke (CRSH) qui a contribué à la publication de ce rapport.

ISBN 2-920659-37-4

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 4e trimestre 1990

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous les pays.

TABLE DES MATIERES

Introduction 9

Premier chapitre — Problématique 11

1 Contexte 11

2 Pertinence et efficacité du petit groupe 12

3 Nature du petit groupe et conditions d'efficacité 16

3.1 Le petit groupe dans le contexte d'apprentissage 18
3.2 Modèle de St-Arnaud 19
3.3 Modèle de Tuckman 21
3.4 Modèle de Landry 22

4 Objet de la recherche 25

Deuxième chapitre — Méthode de recherche 27

Les deux phases de la recherche 27

1 Phase 1 — l'enquête 27

1.1 Population et échantillon 27
1.2 Instrument de mesure 28
1.3 Administration du questionnaire 30
1.4 Analyse des données et résultats de l'enquête 30

2 Phase 2 — le programme d'intervention 35

2.1 Première expérimentation 35
2.2 Deuxième expérimentation 36

2.2.1 Population, échantillon et contexte 36
2.2.2 Schéma quasi expérimental 36
2.2.3 Prétest 37
2.2.4 Post-test 37
2.2.5 Description du programme d'intervention 38
2.2.6 Description des instruments 38

2.2.6.1 Premier instrument : «Avant de choisir» (Appendice H) 39

2.2.6.2 Deuxième instrument : «Craintes et attentes face à l'équipe» (Appendice I) 40

2.2.6.3 Troisième instrument : «Notre fonctionnement» (Appendice J) 40

2.2.6.4 Quatrième instrument : «Synthèse de l'expérience de groupe» (Appendice K) 40

2.2.7 Application du programme 41

Troisième chapitre — Présentation et analyse des résultats 43

1 Caractéristiques des sujets 43

2 Résultats de l'expérimentation 44

2.1 Période précédant la formation des petits groupes 44

2.1.1 Attrait pour le travail en petit groupe 45
2.1.2 Sujet du travail 45
2.1.3 Communication avec la professeure 45
2.1.4 Expériences passées de travail en petits groupes 46
2.1.5 Résumé des résultats se rapportant à la période précédant la formation des petits groupes 47

2.2 La vie du petit groupe de travail 47

2.2.1 La naissance du petit groupe 48

2.2.1.1 Les critères de formation des groupes 48
2.2.1.2 Le pouvoir personnel dans le choix des coéquipières 49
2.2.1.3 Le sujet du travail 49
2.2.1.4 L'organisation du travail 49
2.2.1.5 Les relations entre les participantes 50
2.2.1.6 Les tensions primaires (climat du groupe) 50
2.2.1.7 Les tensions personnelles 50
2.2.1.8 L'influence de l'évaluation 50
2.2.1.9 Résumé des résultats relatifs à la naissance du petit groupe 51

2.2.2 La croissance et la maturité du petit groupe 51

2.2.2.1 Les conditions matérielles 52
2.2.2.2 Les relations interpersonnelles 52
2.2.2.3 Le leadership dans l'équipe 52

TABLE DES MATIÈRES

2.2.2.4 Les conflits de leadership 53
2.2.2.5 La répartition du pouvoir dans l'équipe 53
2.2.2.6 Les tensions liées à la participation d'un membre 54
2.2.2.7 L'expression 54
2.2.2.8 L'implication personnelle 54
2.2.2.9 La tâche 54
2.2.2.10 La poursuite des objectifs 54
2.2.2.11 Les contacts avec la professeure 55
2.2.2.12 L'influence de l'évaluation 55
2.2.2.13 Résumé des résultats se rapportant à la phase de la croissance et de la maturité du petit groupe 55

2.2.3 Le dénouement de la vie du petit groupe 56

2.2.3.1 La satisfaction personnelle 56
2.2.3.2 L'apprentissage 57
2.2.3.3 Le travail produit par l'équipe 57
2.2.3.4 Résumé des résultats se rapportant au dénouement de la vie du petit groupe 57

2.3 Période suivant la dissolution du petit groupe 57

2.3.1 La pertinence du travail en équipe dans le cadre du cours 58
2.3.2 L'évaluation de l'expérience de petit groupe 58
2.3.3 Résumé des résultats relatifs à la période suivant la dissolution du petit groupe 58

2.4 Questions se rapportant à l'utilisation des instruments du programme expérimental 58

2.4.1 La période d'avant la formation du petit groupe 59
2.4.2 La naissance du petit groupe 59
2.4.3 La croissance et la maturité du petit groupe 59
2.4.4 Le dénouement de la vie du petit groupe 59
2.4.5 Résumé des résultats aux questions sur le programme expérimental 60

Conclusion 61

Appendice A — Tableau des indices qui ont servi à l'élaboration du questionnaire de l'enquête 63

Appendice B — Questionnaire de l'enquête 67

Appendice C — Raisons apportées pour chacun des degrés de difficulté vécue lors d'une expérience de travail en équipe (question ouverte du questionnaire de l'enquête) 73

Appendice D — Classification des justifications du niveau de difficulté du travail d'équipe d'après les grands moments d'un cours 77

Appendice E — Le petit groupe en situation de classe — prétest 79

Appendice F — Le petit groupe en situation de classe — post-test 85

Appendice G — Programme d'intervention auprès des petits groupes d'apprentissage (document d'accompagnement) 95

Appendice H — Premier instrument, «Avant de choisir» 99

Appendice I — Deuxième instrument, «Craintes et attentes face à l'équipe» 100

Appendice J — Troisième instrument, «Notre fonctionnement» 101

Appendice K — Quatrième instrument, «Synthèse de l'expérience de groupe» 102

Appendice L — Liste des tableaux 103

Bibliographie 105

Note. — Comme le Département des sciences infirmières compte une clientèle presque entièrement féminine, toutes les parties du texte portant sur la présente recherche sont rédigées au féminin.

INTRODUCTION

Par tradition, la pédagogie universitaire était essentiellement magistrale. Elle le demeure en bonne partie si on se fie aux commentaires que l'on entend régulièrement de la part de la clientèle étudiante et des professeurs. Cependant, les dernières décennies ont vu apparaître bon nombre d'innovations inspirées des récents courants de la psychologie, de la pédagogie et de l'andragogie, qui ont donné une place prépondérante à l'étudiante et à l'étudiant.

Plusieurs techniques et méthodes d'apprentissage ont ainsi vu le jour, tels l'étude de cas, le module d'auto-apprentissage, l'enseignement programmé, le contrat d'apprentissage, l'apprentissage par résolution de problèmes. Ces modalités donnent à l'étudiante et à l'étudiant l'occasion de prendre des initiatives et d'utiliser leur expérience. Le professeur n'est plus l'unique ressource. On puise dans les milieux de vie personnelle et professionnelle les agents stimulateurs de l'apprentissage. Les étudiantes et les étudiants sont aussi, entre eux, des agents de stimulation, pouvant partager leur savoir, leur expérience et leurs compétances.

Ce partage se fait particulièrement dans un cadre pédagogique qui utilise la formule du travail d'équipe, formule qui semble populaire dans le contexte universitaire. On y constate une variété de ces groupes différents quant à leur durée, à leur nombre de membres, à leur degré d'encadrement et d'autonomie. On peut cependant en dégager des caractéristiques communes, caractéristiques qui permettent à tous de se mériter l'appellation de «groupe d'apprentissage»

1. les petits groupes prennent naissance dans le cadre d'une activité pédagogique universitaire;
2. ce sont habituellement des groupes de tâche ayant un mandat confié par le professeur responsable de l'activité pédagogique, que ce mandat soit flou ou précis;
3. la durée de leur existence se situe très souvent dans les limites temporelles des activités qui les ont vus naître;
4. la tâche produite est habituellement objet d'évaluation et de notation;
5. leur but ultime est l'apprentissage et le développement de chacun de leurs membres.

Deux professeurs de l'université de Lancaster, Cockburn et Ross (1977b), ont fait une étude à ce sujet dans laquelle ils ont établi une typologie des petits groupes tel qu'on les retrouve dans le milieu universitaire. Ils

les ont classés en sept catégories suivant le degré d'encadrement et ont suggéré un ordre d'utilisation respectant le niveau de maturité et d'autonomie de la clientèle étudiante. Pour les besoins de notre étude, nous avons retenu leur définition du groupe sans tuteur :

> *A tutor-less group in wich the students decide on their own procedures and direct their own activities though they plan ahead and their tasks may be pre-determined in consultation with the tutor within more or less broad limits (Cockburn et Ross, 1977b).*

Ces regroupements méritent le nom de «petits groupes», tel que les définit Yves St-Arnaud (1978) de l'université de Sherbrooke, auteur connu en particulier par sa théorie du «groupe optimal». Cette théorie décrit le petit groupe comme un système dont le nombre de membres peut varier entre trois et vingt. Ce groupe a une vie propre qui fait appel à deux processus primaires complémentaires : production et solidarité. Ceux-ci «opèrent» à partir des échanges que les membres établissent entre eux autour d'objectifs communs. Le groupe puise son énergie à même l'intérêt, la compétence, la participation de chacun de ses membres. Son fonctionnement et son rendement sont donc très dépendants de la qualité de la communication qui existe entre les membres, du climat de confiance et d'ouverture, du degré de reconnaissance réciproque des compétences de chacun.

Ces caractéristiques en font, à première vue du moins, une formule pédagogique de choix pour les milieux universitaires qui visent particulièrement à développer chez leur clientèle l'autonomie dans l'apprentissage et dans l'exercice professionnel. C'est le cas du Département des sciences infirmières de l'université de Sherbrooke qui, dès son ouverture, choisissait une orientation andragogique parce qu'il offrait un programme de perfectionnement à des infirmières déjà inscrites au tableau de leur corporation professionnelle. Le petit groupe d'apprentissage et, plus particulièrement, le groupe sans tuteur s'avéraient, dans ce contexte, un instrument à privilégier.

Cependant, cette formule n'est pas une panacée. Elle présente des difficultés sérieuses inhérentes aux processus de la vie d'un groupe. L'observation d'équipes de travail dans le cadre de cours en sciences infirmières a permis de constater que les étudiantes pouvaient y vivre des problèmes, tels des conflits de leadership, des difficultés à partager les tâches, etc., qui risquaient de nuire à leur apprentissage plutôt que de le faciliter. Ce sont ces constatations qui ont donné naissance à cette recherche.

Cette étude comporte les phases exploratoire et expérimentale; elle a donné lieu à la création d'un programme d'intervention auprès des équipes en vue de les soutenir au cours de leur existence. Ce rapport présente ces deux phases de la recherche, leurs résultats, le programme et ses instruments d'intervention, ainsi que les conclusions consécutives à l'analyse.

PREMIER CHAPITRE

La problématique

1 CONTEXTE

En 1978, l'université de Sherbrooke a fondé le Département des sciences infirmières. Ce département accueille maintenant une clientèle d'infirmières et d'infirmiers déjà détenteurs d'un diplôme collégial en nursing et d'un permis de pratique. C'est une clientèle composée en majorité d'adultes ayant une expérience du marché du travail. L'approche andragogique s'y avère de ce fait très pertinente. On y utilise des formules pédagogiques qui permettent aux étudiantes d'utiliser leur expérience dans le cadre de leur démarche d'apprentissage.

Dans ce contexte, le petit groupe comme formule pédagogique est privilégié. Il se forme à partir d'une tâche qui est, soit préalablement définie par la professeure, soit issue de la négociation d'un contrat basé sur les besoins personnels des étudiantes par rapport à un thème donné. La durée du petit groupe est variable, se situant habituellement entre six et treize semaines.

Tout en reconnaissant les avantages de cette formule pédagogique, il ne faut cependant pas ignorer les obstacles qui peuvent nuire au but ultime qu'elle poursuit, à savoir l'apprentissage. Combien de fois n'avons-nous pas entendu des étudiantes se plaindre du peu de participation d'un membre de leur groupe? D'autres se sont souvent dites contrôlées ou limitées, dans leur participation, par un individu perfectionniste qui juge et ralentit constamment le travail de ses coéquipières... Il ne faut pas non plus se cacher que pour certaines étudiantes plus faibles, le petit groupe sert avantageusement de camouflage à leur incapacité d'atteindre personnellement les objectifs d'une activité pédagogique.

Le cadre de référence fourni par la théorie du groupe optimal (St-Arnaud, 1978) nous permettait d'identifier certaines causes des difficultés rencontrées par les équipes que nous avions eu l'occasion de voir travailler. Nous sommes rapidement devenus soucieux de cerner plus concrètement ces difficultés en tenant compte du contexte d'apprentissage universitaire.

Nous avons cherché alors à identifier les facteurs qui influencent le plus la vie des petits groupes d'apprentissage, pour ensuite créer des instruments qui puissent les aider à prévenir et à lever les obstacles.

Avant de passer à l'identification de ces facteurs et à la création d'instruments, nous avons fait une revue des écrits; cela nous a permis de situer le petit groupe dans le contexte d'apprentissage universitaire. Nous présentons brièvement ci-après ce que nous en avons retenu en mettant l'accent sur l'efficacité et la pertinence des petits groupes dans le domaine de l'apprentissage et particulièrement de l'apprentissage universitaire.

2. PERTINENCE ET EFFICACITÉ DU PETIT GROUPE

Les écrits consultés tendent à démontrer que, comme formule pédagogique, le petit groupe est non seulement utile mais aussi efficace en ce sens qu'il permet l'apprentissage et le favorise. Comme nous l'avons déjà mentionné, le groupe, parce qu'il fait appel aux processus de production et de solidarité (St-Arnaud, 1978), prend appui sur deux besoins fondamentaux de l'être humain, celui de produire et celui d'aimer et d'être aimé (St-Arnaud, 1974). Un but éveille le désir de produire et oblige les membres à communiquer entre eux pour en faire un objet commun à tous. Les échanges, quant à leur quantité et à leur qualité, reposent d'une part sur la compétence de chacun par rapport au but poursuivi et d'autre part sur la reconnaissance et l'acceptation réciproque des participantes et des participants. La dynamique même du système groupe fait donc appel à la collaboration et exige de chaque membre d'être compétent et responsable, participant à part entière à la vie du groupe.

Compte tenu de ces caractéristiques, on peut déjà prévoir l'impact d'une telle formule sur l'apprentissage. Le groupe est un système autonome où chaque personne en tant qu'apprenante est responsable de l'atteinte des buts communs (Parsons et Warren, 1974). Chacun doit donc apprendre, devenir personnellement compétent par rapport à l'objet d'apprentissage, s'il veut participer efficacement à la production et mériter ainsi la reconnaissance de ses pairs. Dans un tel cadre, les membres deviennent des ressources les uns pour les autres et contribuent à accroître et à soutenir la motivation nécessaire à la participation et à l'apprentissage.

Zacharakis-Jutz (1983), observant des groupes de huit étudiants oeuvrant dans le cadre de la méthode du «Guided Design» développée par Charles E. Wales, a constaté que dans chaque groupe qui avait la responsabilité de mener un projet à terme, les étudiants :

— s'organisent, structurent leur groupe de façon à être efficaces;
— sont motivés et stimulés à chercher;

— échangent leurs ressources;
— trouvent ensemble des solutions qui sont de beaucoup supérieures à celles trouvées individuellement.

L'auteur fait une constatation qui mérite d'être soulignée : non seulement le groupe stimule l'apprentissage, mais il semble accroître le potentiel créateur de ses membres.

De leur côté, McClintock et Sonquist (1976), de l'université de Californie, démontrent dans leur recherche empirique que non seulement le groupe permet un rendement supérieur quant à sa production, mais aussi qu'il accroît le rendement individuel des plus faibles, prouvant ainsi qu'il peut effectivement avoir un impact sur l'apprentissage. Les résultats des recherches de King (1960), de Swing et Peterson (1982) abondent dans le même sens. Selon ces auteurs, les améliorations semblent dues au support et aux échanges que permet le groupe; cela fournit une aide appréciable à chacun et particulièrement aux plus faibles.

Watson (1980) ajoute d'autres facteurs explicatifs de ces résultats. Il affirme qu'à cause des interactions, le petit groupe permet :

— un meilleur contrôle de l'anxiété;
— un maintien de la motivation;
— une assistance à ceux qui ont des difficultés quant au contenu, ce qui a pour effet de diminuer l'attrition;
— un support moral et affectif provenant des pairs;
— des réponses à des questions de base provenant aussi de ces derniers (ils peuvent se permettre entre eux de manifester leur ignorance).

Cockburn et Ross (1977 a, b, c), à partir de leur revue des écrits et de leur expérience du milieu universitaire, ont aussi dégagé plusieurs avantages à recourir au petit groupe à ce niveau d'enseignement. À leur avis, le petit groupe :

— facilite la compréhension et l'assimilation des connaissances;
— développe les habiletés interpersonnelles et les habiletés à communiquer;
— aide au développement du jugement et de la pensée critique;
— favorise la connaissance de soi par le biais des interactions;
— accroît l'intérêt et la motivation à l'étude ainsi que l'engagement dans la démarche d'apprentissage.

Ces auteurs font ressortir les acquis de la clientèle étudiante non seulement en ce qui concerne l'objet d'apprentissage commun mais également au sujet du développement d'habiletés personnelles et interpersonnelles découlant du simple fait de travailler en équipe.

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

Malgré la diversité des contextes dans lesquels ils ont pu faire leurs observations, plusieurs autres auteurs confirment ce qui a été dit jusqu'ici. Neufeld et Spaulding (1973), Camerlain (1978), Mucchielli (1975 a, b), Olmstead (1970), Gibb et Gibb (1966), tous reconnaissent l'efficacité du petit groupe comme formule pédagogique tout en faisant ressortir, chacun à leur façon, l'impact des processus de production et de solidarité, non seulement sur l'apprentissage des participantes et des participants, mais aussi sur leur développement personnel et interpersonnel.

Ceci étant dit, il nous semble opportun d'appliquer ces conclusions à la formation d'intervenantes professionnelles, telles les infirmières, dont la pratique nécessite l'autonomie, le sens des responsabilités et l'esprit critique. De plus les infirmières ne travaillent pas seules. L'exercice de leur profession est essentiellement basé sur la relation, que ce soit avec les personnes qu'elles soignent ou celles avec lesquelles elles travaillent. Le développement des habiletés personnelles et interpersonnelles mentionnées jusqu'ici semble donc essentiel à leur formation.

En plus de stimuler leur apprentissage, le petit groupe peut avoir sur elles des effets secondaires qui favorisent l'atteinte des objectifs des programmes de formation professionnelle, tel celui des sciences infirmières de l'université de Sherbrooke. Comme une profession se définit d'abord par le caractère autonome de sa pratique, le petit groupe d'apprentissage peut contribuer à accroître cette autonomie chez les infirmières en leur donnant l'occasion de prendre et d'assumer des décisions, de se structurer comme système-groupe, de se donner des conditions de travail favorisant leur efficacité. Ce moyen pédagogique peut contribuer à sortir l'infirmière du modèle traditionnel d'enseignement où elle est soumise au professeur (McKenzie, 1983; Gerace et Sibilano, 1984); il lui permet de jouer ainsi un rôle plus actif dans son apprentissage.

Comme professionnelles de la santé, les infirmières bachelières sont très souvent appelées à assumer des rôles de leaders dans différents contextes. La plupart ont à travailler au sein d'équipes homogènes ou multidisciplinaires et parfois à les diriger. Les avantages mentionnés plus haut trouvent ici leur application. Nous pouvons nous permettre de penser que l'utilisation du petit groupe comme instrument pédagogique peut contribuer à développer les caractéristiques de l'infirmière leader et collaboratrice telle que la décrit Jacobsen-Webb (1985) :

— *Self-esteem is demonstrated through recognizing the contribution one has to make and the ability to identify the value of other person's input.*
— *Cooperation is achieve without a feeling of self surrender.*
— *Effective interaction with others is more likely when self-acceptance and professional role clarity permit one to accept others and their contributions non-defensively.*

— *Traits of responsability and trust worthiness are quickly identify, producing warm, open responses.*
— *Open relationship, which have an expectancy of success, are created when the nurse executive can identify with the values held by others.*
— *Individuals practice independent decision making and autonomy when appropriate.*

Gerace et Sibilano (1984), reconnaissant pour leur part, la prédominance de la compétition dans la pratique infirmière au détriment de la collaboration, ont créé un modèle permettant d'utiliser les pairs comme ressource. L'application de ce modèle leur a permis de constater que la collaboration entre pairs ne provient pas d'un processus naturel. En effet, selon leur étude, le principal obstacle à la collaboration provient du fait que les séniors face aux juniors doivent se reconnaître comme compétentes et s'affirmer comme telles. Les juniors éprouvent alors un sentiment d'incompétence.

Ce phénomène se retrouve chez une clientèle hétérogène qui présente des différences d'âges, de milieux et d'expérience. Selon nos observations professionnelles, la clientèle étudiante du Département des sciences infirmières de l'université de Sherbrooke n'échappe pas à une telle dynamique.

On peut toutefois présumer, à la lumière des recherches réalisées jusqu'à maintenant, que le petit groupe utilisé dans le cadre de l'apprentissage peut contribuer à faire face adéquatement à des difficultés et aider chaque étudiante à développer sa capacité de recourir à ses ressources, favorisant ainsi les échanges et la collaboration. C'est à cette conclusion que parviennent Gerace et Sibilano (1984).

> *Juniors learned to appreciate the expertise, skills and peer support received from their senior colleagues. Seniors gained self-confidence in terms of being able to initiate and follow through on collaboration teaching model provides opportunities for undergraduate students to practice collaborative skills needed in the professional situation.*

Cette revue des écrits a permis de mettre en évidence l'efficacité du petit groupe comme modalité d'apprentissage. On a pu constater que celui-ci favorise non seulement les acquisitions de connaissances en rapport avec les sujets traités, mais aussi le développement d'habiletés et d'attitudes permettant l'affirmation de soi et les relations de collaboration.

Par ailleurs, cette efficacité est étroitement liée aux conditions qui permettent au petit groupe de prendre forme et d'évoluer. Comme tout système vivant, celui-ci est soumis à des pressions et à des tensions internes et externes qui changent ses processus de base. Ces phénomènes ont des

répercussions directes sur ses membres, affectent leur participation et leur communication et par le fait même peuvent nuire à leur apprentissage.

À la lumière d'une revue des écrits plus approfondie sur la nature du petit groupe et de sa dynamique, nous tenterons maintenant de dégager les conditions et les facteurs dont il faut tenir compte pour favoriser le rendement optimal du petit groupe dans le contexte d'apprentissage. Les auteurs dont nous rapporterons les résultats de recherche ont insisté sur l'importance de certains de ces facteurs et conditions favorisant le fonctionnement et le rendement des petits groupes.

Nous joindrons aux résultats de ces recherches ceux de l'enquête menée au cours de la première phase de cette étude; ils ont permis d'identifier les principaux problèmes auxquels se confrontent les étudiantes en sciences infirmières de l'université de Sherbrooke lors de leurs expériences de travail en petits groupes.

3. NATURE DU PETIT GROUPE ET CONDITIONS D'EFFICACITÉ

Afin de mieux connaître la nature du petit groupe et les conditions de son efficacité, nous avons d'abord étudié trois modèles qui présentent le groupe comme une réalité dynamique. Puis nous en avons fait la synthèse dans le but de créer un modèle d'analyse qui s'applique au groupe dans le contexte de la classe. C'est à partir de ce cadre de référence que l'enquête mentionnée ci-avant a été mise sur pied. Elle avait pour but d'identifier les facteurs défavorables au travail de groupe, facteurs qui risquaient ainsi d'entraver le processus d'apprentissage des étudiantes. Cette étude a par la suite donné lieu à des recommandations qui sont à la source du programme d'interventions pédagogiques dont les résultats de l'expérimentation sont présentés dans ce rapport.

Devant l'abondance des écrits sur le sujet, nous avons privilégié trois modèles qui présentaient le groupe comme un système vivant des étapes de croissance et d'évolution : il s'agit de celui de St-Arnaud, brièvement présenté plus haut, de celui de Landry (Leclerc, 1977) et de celui de Tuckman (1970 : *in* Sampson, Marthas, 1977). Ces modèles seront explicités à partir de la synthèse que nous en avons faite, synthèse que présente le tableau 1.

TABLEAU 1

Cadre de référence inspiré de St-Arnaud, de Tuckman et de Landry situant l'existence du petit groupe dans le contexte d'apprentissage scolaire

	Solidarité (autorégulation)			Production (autorégulation)
	Zone de l'affection		Zone du pouvoir	Zone de la tâche
Avant la formation des petits groupes	Relations interpersonnelles entre étudiants et entre étudiants-professeur		Pouvoir du professeur dominant	Travail prescrit par le professeur
Pendant la vie des petits groupes	Stades	Zone de l'affection	Zone du pouvoir	Zone de la tâche
1. Naissance	Amorce	Tensions primaires	Observation réciproque Élimination des leaders	Échanges superficiels
	Confrontation	Tensions secondaires Attribution des rôles	Attribution des rôles Lutte de pouvoir	Attribution des rôles
2. Croissance et maturité	Établissement des normes	Normes Entretien Cohésion stable	Normes Établissement d'un leadership	Normes Procédures
	Production	Entretien	Difficultés	Travail sur la tâche
3. Dénouement		Satisfaction face aux relations interpersonnelles	Dissolution du groupe Satisfaction face à l'évaluation faite par le professeur	Tâche accomplie Apprentissages Évaluation de l'atteinte des objectifs et du rendement de chacun
	Zone de l'affection		Zone du pouvoir	Zone de la tâche
Après la dissolution des petits groupes Évaluation	Satisfaction par rapport au travail d'équipe (relations)		Satisfaction face à l'évaluation faite par le professeur	Pertinence du petit groupe par rapport à la tâche

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

3.1 Le petit groupe dans le contexte d'apprentissage

Le tableau 1 présente le cadre de référence issu de la synthèse des trois auteurs mentionnés (St-Arnaud, Tuckman et Landry) intégrée au contexte d'une activité pédagogique. De chacun des auteurs, il retient les éléments qui semblaient les plus pertinents à l'opérationnalisation des facteurs pouvant influencer la vie d'un petit groupe. Le but d'un tel cadre était de structurer un questionnaire permettant d'identifier les zones de difficultés les plus importantes chez les étudiantes.

Comme les trois auteurs retenus ont présenté une théorie du petit groupe pris dans son sens large, il apparaissait important de situer le groupe d'apprentissage dans son contexte d'utilisation. Ce contexte est celui d'un cours de 45 heures faisant partie du programme de Baccalauréat offert par le Département des sciences infirmières. C'est pourquoi nous avons, lors de l'élaboration de ce cadre de référence, tenu compte des périodes qui précèdent et suivent l'existence des petits groupes ainsi que de leur dénouement. Comme leur vie est étroitement liée aux relations et à la tâche, nous avons retenu comme indices opérationnels des facteurs susceptibles de les influencer avant leur formation : les relations entre les étudiantes elles-mêmes et entre les étudiantes et la professeure (zone de l'affection), le pouvoir de la professeure (zone du pouvoir) et le travail prescrit par cette dernière (zone de la tâche).

En ce qui concerne la vie même des petits groupes, nous avons regroupé les indices sous trois grandes phases : naissance, croissance et maturité, dénouement. Les deux premières ont été spécifiées à partir des auteurs (St-Arnaud, Tuckman et Landry). Pour la troisième phase et la période qui la suit, nous avons retenu les indices suivants : l'apprentissage au niveau des relations interpersonnelles et la satisfaction face à ces relations au sein de l'équipe (zone de l'affection), la satisfaction face à l'évaluation faite par la professeure (zone du pouvoir), l'évaluation de l'atteinte des objectifs et du rendement de chacune face à la tâche, la satisfaction face aux apprentissages faits dans le cadre du travail lui-même (zone de la tâche), de même que la pertinence du travail en petit groupe par rapport à la tâche d'apprentissage à accomplir.

Tenant compte des périodes «avant», «pendant» et «après» la vie des groupes, nous avons tenté l'intégration des concepts présentés par les auteurs mentionnés. De St-Arnaud, nous avons particulièrement retenu les notions de naissance, de croissance et de maturité ainsi que celles de solidarité, de production et d'autorégulation; de Landry, la notion des zones (affection, pouvoir et tâche). L'accent mis sur le pouvoir nous paraissait préciser les processus de St-Arnaud qui inclut cette dimension dans le processus de solidarité. Chez Tuckman, la notion de stades (amorce, confrontation, établissement des normes, production) nous semblait ajouter des éléments

concrets aux zones décrites par Landry et fournissait ainsi des données favorisant l'opérationnalisation des facteurs en vue de l'élaboration de notre questionnaire d'enquête.

Pour une meilleure compréhension du cadre de référence, nous reprendrons la théorie de chaque auteur en explicitant les principaux concepts de chacune.

3.2 Modèle de St-Arnaud

Comme on l'a déjà dit, St-Arnaud (1978) présente le groupe comme un «organisme vivant, ayant ses propres lois de développement». Ce développement comprend «naissance, croissance, maturité» et implique trois processus «production, solidarité et autorégulation».

Même si nous avons déjà abordé les deux premiers processus, nous les reprendrons ici de façon plus détaillée, nous présenterons aussi le troisième processus, l'autorégulation, considéré comme secondaire par rapport aux deux précédents.

Le premier processus, production, devient actif à partir du moment où une «cible commune» est identifiée. Pour que le mandat du groupe et ses objectifs deviennent «cible commune», il faut que chaque membre les perçoive et les valorise à peu près de la même façon. Il faut aussi que chacun se sente compétent par rapport à ceux-ci et soit motivé à y travailler.

Le second processus, solidarité, concerne les relations entre les membres. «Le terme relation est pris dans son sens le plus large et désigne un lien de dépendance ou d'influence réciproque entre les personnes» (St-Arnaud, 1978). Les relations et les communications qui leur sont inhérentes permettront à chacun d'apporter au groupe sa contribution à la poursuite de la «cible».

Ceci met en évidence «le caractère démocratique du groupe» et l'importance de la participation optimale de chacun. Il ressort aussi de ce modèle que le groupe détient un pouvoir partagé entre les membres qui assument chacun un rôle d'influence.

Le groupe naît donc de ces deux processus qui demeurent tout au long de son existence étroitement interreliés. Tout ce qui fait obstacle à la production peut nuire à la solidarité et à la communication et tout obstacle à la solidarité affecte la production. C'est pourquoi ces deux processus sont considérés comme primaires parce qu'ils sont essentiels à la naissance du groupe.

Au cours de sa croissance, le groupe rencontrera des obstacles à ces deux processus. On aura besoin de clarifier et préciser les «cibles». On devra considérer les difficultés liées aux relations entre les membres, à la dynamique du pouvoir, au leadership, etc. Il faudra avoir des mécanismes «d'autorégulation» pour aider à lever et à prévenir les obstacles. L'autorégulation est considérée comme un processus secondaire, parce qu'il opère à partir de l'énergie de groupe disponible pour produire et communiquer. Il fait référence à l'animation qui regroupe plusieurs fonctions assumées par les membres eux-mêmes et/ou par une personne responsable de l'animation.

St-Arnaud fait une liste des raisons présentées par Mucchielli (1967, *in* St-Arnaud, 1978) qui peuvent empêcher un membre de participer à la poursuite de la cible commune.

— *Décision a priori intérieure de ne rien dire au cours de la réunion pour ne pas «se mouiller», ou pour voir venir.*
— *Indifférence personnelle à l'égard de la réunion, du thème, des autres. Non-implication dans la réunion. Position personnelle d'observation plutôt que de participation.*
— *Indisposition-maladie personnelle ou somnolence ou douleurs préoccupantes.*
— *Mécontentement intérieur d'être là sans l'avoir expressément voulu, et à la suite d'une obligation inévitable.*
— *Opposition latente intérieure à la réunion elle-même, c'est-à-dire au groupe ou au travail de groupe en général, jugé inefficace.*
— *Problème délicat en cours de discussion, sur lequel on ne veut pas s'engager.*
— *Timidité personnelle naturelle inhibante. Difficultés habituelles ou chroniques à s'affirmer.*
— *Manque de confiance en soi.*
— *Thème de réunion inconnu ou sur lequel nous n'avons ni compétence ni information.*
— *Difficultés à «suivre» le débat à cause du contenu.*

St-Arnaud (1978), s'appuyant sur Mucchielli (1967), poursuit en donnant une liste de raisons que peut avoir un participant pour ne pas investir au niveau du second processus, la solidarité; il présente comme suit les raisons liées aux mauvaises interactions entre les personnes.

— *Antipathie générale à l'égard des membres de ce groupe, ou de certaines personnes du groupe, ou du président.*
— *Conflit d'opinions entre 2 ou 3 personnes qui occupent tout le temps de la réunion ou la majeure partie du temps. On est obligé d'assister au duel, et rien d'autres.*
— *Nouveauté de la situation pour moi. Les autres se connaissent et ont déjà eu des réunions, je suis «nouveau» ou «nouvelle».*

— *Présence d'un parleur incoercible qui «tient le crachoir» tout le temps et qui ne laisse pas parler les autres : ce personnage peut aussi bien être le président qu'un membre.*
— *Présence, dans le groupe, d'un supérieur hiérarchique direct ou d'un personnage à fort statut social dont on craint le jugement.*
— *Situation spatiale personnelle défavorable à la participation. On est mal placé, on ne voit pas ceux qui parlent, on est dans un coin, à un bout...*
— *Traumatisme antérieur subi au cours d'une réunion. Mauvais souvenir d'une intervention plus ou moins catastrophique qui nous a fait entrer dans notre coquille.*
— *Trop grand nombre de participants.*

Ces raisons explicatives de la non-participation des membres au niveau des deux processus primaires ont été confirmées par les résultats obtenus lors de l'enquête menée auprès de la clientèle du Département des sciences infirmières. Ces résultats permettent de conclure que pour croître et parvenir à maturité, le groupe, comme tout organisme vivant, rencontre des obstacles et a besoin de support et de mécanismes qui lui permettent de les surmonter. Si ces mécanismes lui font défaut, il risque d'être confronté à une mort prématurée qui fera vivre un échec à chacun de ses membres, nuisant du même coup à leur apprentissage.

L'expérience d'enseignement auprès de petits groupes d'apprentissage nous a permis de constater que la mort d'un groupe peut survenir rapidement face à des obstacles insurmontables, ou s'étirer sur une longue période au cours de laquelle le groupe se débat avec des difficultés sans jamais vraiment les surmonter. L'énergie des membres risque alors d'être canalisée vers la résolution des conflits ou la levée des obstacles et être peu disponible à l'apprentissage. Par contre, la fin du groupe peut être l'aboutissement heureux d'un fonctionnement optimal, couronnant une riche démarche d'apprentissage.

> *À mesure que le groupe progresse et intègre [ses] trois processus de base, il atteint la maturité. Celle-ci se manifeste par la cohésion et la productivité du groupe et permet le consensus. L'accord entre les personnes - consensus - à mesure qu'il s'établit sur des aspects importants du système-groupe, devient l'indice principal de maturité. Celle-ci résulte de l'équilibre et de l'intégration des trois processus de base; elle permet au groupe d'atteindre sa cible en utilisant l'ensemble de ses ressources, ce qui caractérise le rendement optimal du système-groupe. (St-Arnaud, 1978)*

Précisons que les ressources d'un groupe d'apprentissage incluent le professeur auquel on se réfère pour des questions touchant autant le processus que le contenu.

3.3 Modèle de Tuckman

Alors que St-Arnaud met l'accent sur les processus et leur interaction au cours de l'évolution du groupe, Tuckman parle du groupe en termes de stades de développement qui se présentent de façon chronologique. Ceux-ci nous semblaient nuancer la théorie de St-Arnaud en concrétisant les processus. Voici un résumé succinct de ces quatre stades que présentent Sampson et Marthas (1977).

- Stade de l'amorce (forming) : les relations se caractérisent à ce moment-là par de la dépendance et une attitude critique. Face à la tâche, c'est une période de tâtonnement et d'orientation.
- Stade de la confrontation (storming) : la lune de miel étant terminée, on passe à une période de confrontations; les conflits présents se manifestent ainsi que les réactions émotives face à la tâche.
- Stade de l'établissement des normes (norming) : à cette période les normes se stabilisent, les énergies se canalisent, on s'organise, on planifie, etc., la tâche avance.
- Stade de la production (performing) : les rôles fonctionnels sont reconnus, les solutions émergent au niveau de la tâche.

On reconnaît ici les processus de production, de solidarité de St-Arnaud qui se manifestent et interagissent à chacun des stades. À chacun d'eux, on retrouve des facteurs liés à la tâche (processus de production) et aux relations, (processus de solidarité). Ces stades font aussi un portrait dynamique du groupe en mouvement progressif vers un objectif. Ils permettent de prévoir des périodes plus difficiles de mise en train, d'ajustement au cours de la vie du groupe. Dans le cadre de ce modèle, ces moments apparaissent comme inhérents à la vie du système et sont même nécessaires à son efficacité. En effet, il est fort peu probable que dès le départ, des membres qui proviennent de milieux différents et ont des caractéristiques personnelles uniques puissent être dans un état d'harmonisation tel qu'ils parviennent sans heurt à une production issue de la mise en commun des ressources de chacun.

3.4 Modèle de Landry

Le modèle de Landry que l'on retrouve dans un document pédagogique intitulé *Dossier sur l'enseignement : systèmes, méthodes, techniques*, publié sous la direction de Jean-Marc Leclerc (Leclerc 1977) s'inspire principalement des travaux de Bormann et tente «d'identifier les étapes du cheminement du petit groupe de tâche vers l'atteinte de ses objectifs» selon trois dimensions. Ces dimensions sont reconnues comme étant des «zones dynamiques autour desquelles s'articule toute la vie du groupe : l'affection, le pouvoir et la tâche».

Ce modèle paraissait particulièrement pertinent pour notre étude parce qu'il met en évidence la dynamique issue de l'interaction entre pouvoir, affection et tâche. Il décrit aussi, de façon plus précise, certains phénomènes vécus par le groupe. De plus, en situant le pouvoir comme une zone au même titre que celle de l'affection et de la tâche, il permet de mieux cerner cette dimension. Il nous semblait préciser le modèle de St-Arnaud en identifiant les zones et leur contenu. Les étapes d'évolution telles qu'elles sont décrites nous semblaient aussi appuyer les stades de Tuckman.

Ces zones d'affection, de pouvoir et de tâche ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. Elles s'interinfluencent tout au long du processus de croissance. Elles présentent toutefois des courbes évolutives identifiables.

La zone d'affection connaît d'abord une période de tensions primaires où se joue l'ensemble des relations interpersonnelles appelées à se développer avec tout ce qu'elles impliquent pour chacun des membres en termes d'estime, d'approbation, d'amitié. Cette période terminée, on assiste à une période plus calme où s'établissent des liens affectifs dynamiques. «Les courants de sympathie et d'antipathie se précisent». Une troisième période permet d'assister au développement de la cohésion du groupe. Le sentiment d'appartenance se développe.

Puis apparaît l'euphorie : le sentiment de fusion domine. L'élément important est alors la négation des différences individuelles. Les membres du groupe accentuent verbalement tout ce qu'ils ont de commun entre eux. Cette période d'euphorie est suivie d'une période de fortes tensions où se manifestent les différences individuelles, les déceptions, la tristesse. Les membres du groupe sont dans ce cas souvent écrasés par la lourdeur de la tâche et les conflits apparaissent au grand jour.

La résolution de ces conflits engendrent cependant une cohésion accrue et une plus grande ouverture entre les membres. Ceux-ci deviennent ainsi plus tolérants face aux difficultés inhérentes au travail de l'équipe.

Dans la zone de pouvoir, le groupe choisit comme leader, la personne qu'il juge la plus apte à le diriger. Il reconnaît aussi ses compétences à différents niveaux. Selon Landry (*in* Leclerc,1977), ce pouvoir prend les formes suivantes.

— *Pouvoir de coercition fondé sur la capacité qu'a A de punir B, matériellement ou psychologiquement;*
— *[...] Pouvoir légitime, fondé sur les normes et les valeurs intériorisées de B lui dictant que A a le droit de lui prescrire tel ou tel comportement;*
— *[...] Pouvoir de référence, fondé sur l'amitié qu'éprouve B pour A;*
— *[...] Pouvoir d'expert fondé sur la perception de B que A possède des connaissances ou une compétence spécifique.*

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

Cette zone évolue en trois principales étapes :

- *élimination des inaptes, c'est-à-dire de ceux qui ne participent pas beaucoup à la première rencontre, ceux perçus comme peu informés, moins intelligents, moins compétents, trop dogmatiques;*
- *compétition entre les candidats qui engendre des tensions, de l'insatisfaction, un sentiment de perte de temps face à la tâche;*
- *élimination des candidats en fonction du style, du leadership perçu comme inapproprié à la situation, à la tâche, au groupe.*

Quant à la zone de la tâche, au cours de sa première étape, les participants parlent plus d'eux-mêmes que du mandat pour lequel ils sont ensemble. «Le travail effectué [...] à cette étape est très superficiel.»

À la deuxième étape, les contributions sont plutôt conventionnelles. Il y a peu de créativité. La troisième voit apparaître les questions plus fondamentales. Les positions réelles se manifestent. Finalement, la quatrième se caractérise par une collaboration réelle au sein du groupe. L'information circule librement.

Ces zones n'évoluent pas dans un ordre chronologique ou linéaire. Leur évolution se fait conjointement en spirale dans une constante interdépendance.

Les théories présentées précédemment mettent en évidence l'aspect dynamique du petit groupe. Il ne faut pas oublier cependant, tel que le mentionne St-Arnaud (1978), que la vie de groupe se nourrit à même les individus qui le composent. Il importe donc que ceux-ci aient ce qu'il faut pour fournir au groupe les apports nécessaires à son fonctionnement et qu'en même temps le groupe accorde à ses membres le support nécessaire à leur participation. C'est là que les facteurs antérieurs à la formation des groupes peuvent jouer un rôle déterminant. L'information fournie aux étudiantes sur le travail à accomplir, les ressources mises à leur disposition, la possibilité qu'elles auront de choisir leurs coéquipières seront autant d'éléments qui pourront influencer le travail des équipes.

Le cadre de référence qui intègre les dimensions avant, pendant et après la vie de groupe nous a permis d'en préciser suffisamment la nature et l'évolution pour pouvoir opérationnaliser des indices dans un questionnaire d'enquête destiné à la clientèle du Département des sciences infirmières. Les pages qui suivent présentent cette enquête et ses résultats.

4. OBJET DE LA RECHERCHE

La recherche s'est déroulée en deux grandes phases. La première visait à explorer les difficultés vécues par les étudiantes du Département des sciences infirmières dans leur travail en petits groupes au cours de leurs études au baccalauréat. La seconde touchait l'expérimentation d'un programme d'intervention auprès des étudiantes de ce même programme pendant le déroulement de leur travail d'équipe.

La première phase a pris la forme d'une enquête dont le questionnaire visait à répondre aux questions suivantes :

- Quels obstacles nuisent au fonctionnement des petits groupes dans le cadre d'un cours donné au Département des sciences infirmières de l'université de Sherbrooke?
- À quels moments de la vie du groupe ces obstacles surgissent-ils?
- Peuvent-ils être dus à des facteurs extérieurs au groupe, c'est-à-dire précédant la formation des groupes ou suivant leur dissolution?

Comme les résultats obtenus ont été significatifs, il a été possible d'entreprendre une deuxième phase dont le but était de développer un modèle pilote d'intervention auprès des petits groupes dans un contexte académique en sciences infirmières et ce, afin de favoriser le fonctionnement de ces petits groupes dans le cadre d'un cours.

Les objectifs suivants, sans être très spécifiques, ont permis de préciser l'orientation de cette deuxième phase :

- développer des instruments et des stratégies d'intervention auprès des petits groupes dans le cadre d'un cours du Baccalauréat en sciences infirmières pour faciliter le fonctionnement de ces petits groupes;
- évaluer l'impact de l'utilisation des instruments et des stratégies sur le fonctionnement des petits groupes à partir de la perception des étudiantes.

DEUXIÈME CHAPITRE

Méthode de recherche

LES DEUX PHASES DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, l'étude s'est déroulée en deux grandes phases : une enquête et une expérimentation. L'enquête visait à obtenir une vue plus précise de ce que vivaient les étudiantes lorsqu'elles travaillaient en petits groupes. Grâce aux données ainsi recueillies, un programme d'intervention visant à aider les étudiantes à mieux travailler en équipe a été mis sur pied et expérimenté dans le cadre d'un cours du programme du Baccalauréat en sciences infirmières.

Cette deuxième phase a comporté deux étapes. Une première expérimentation a eu lieu à l'automne 1984. Malheureusement des circonstances incontrôlables ont alors affecté la participation des étudiantes et ont rendu les données inutilisables. En conséquence les procédures ont été reprises à l'automne suivant. Cette fois l'expérimentation s'est déroulée dans le cadre d'un autre cours et a impliqué une professeure et des étudiantes différentes.

Ce chapitre présentera l'étude dans ses phases et étapes. Clientèle, méthode et instruments y seront décrits. De plus, les résultats de l'enquête qui ont servi directement à l'élaboration du programme d'intervention seront présentés de façon succincte; l'accent sera mis sur les éléments les plus significatifs.

1. PHASE 1 — L'ENQUÊTE

1.1 Population et échantillon

La première phase de l'étude s'est déroulée au cours du trimestre d'hiver 1983. L'enquête a été effectuée auprès de la clientèle du Département des sciences infirmières appartenant à la première année du baccalauréat. Ces étudiantes étaient, soit à temps complet, soit à temps partiel.

L'échantillon comprenait l'ensemble de la clientèle de ce niveau. Le groupe se composait de 69 étudiantes (63 femmes et 6 hommes), soit 42% de la population totale du Département.

1.2 Instrument de mesure

Le cadre de référence présenté au chapitre précédent a servi à l'élaboration d'indices regroupés selon les périodes avant, pendant et après la vie du petit groupe (Tableau 1, p. 17). Le tableau 2 présente l'ensemble de ces indices.

TABLEAU 2

Indices qui ont servi à l'élaboration de l'instrument de mesure

A) Avant la formation du petit groupe

- Attrait pour le travail en petit groupe
- sujet du travail
- communication avec la professeure (expert)
- critères de formation des équipes

B) Pendant la vie du petit groupe

- *Naissance du petit groupe*
  - relation avec les autres participantes
  - choix des participantes
  - sujet du travail
  - influence de l'évaluation
  - organisation du travail
  - tensions primaires (climat)
  - tensions personnelles

— *Croissance et maturité du petit groupe*

- leadership (contrôle par une personne)
- conflit de leadership
- importance de l'évaluation
- répartition du pouvoir
- écoute
- source de tensions liées à la participation d'un membre
- expression
- conditions matérielles
- implication personnelle
- début de la tâche
- poursuite des objectifs
- prise de contact
- contact avec la professeure

— *Dénouement de la vie du petit groupe*

- satisfaction personnelle face à l'expérience du groupe
- apprentissage
- travail produit par l'équipe

C) Après la dissolution du petit groupe

— Pertinence du travail d'équipe par rapport au cours
— Synthèse de la matière par la professeure
— Évaluation générale de l'expérience du travail d'équipe

Ce tableau est complété par celui présenté à l'appendice A, qui donne les numéros des questions du questionnaire d'enquête correspondant à chacun des indices. Ainsi, les trois zones (affections, pouvoir, tâche) ont été couvertes et ce, à toutes les phases et à tous les stades de la vie des petits groupes. La liste des indices n'est cependant pas exhaustive. Elle s'inspire des facteurs qui, à la lumière de nos lectures et de notre expérience, nous apparaissaient les plus significatifs.

Dans le questionnaire (appendice B), les étudiantes étaient invitées à exprimer leurs perceptions, leurs opinions et leurs croyances au sujet du travail en petit groupe, en s'inspirant d'une expérience vécue dans le cadre d'un cours du programme, expérience qu'elles avaient trouvée particulièrement difficile. Cet outil de cueillette de données comprenait 61 questions fermées utilisant des échelles de type Likert et une question ouverte. Cette

dernière a permis de recueillir des informations qualitatives qui ont contribué à nuancer ou à clarifier les résultats obtenus par l'ensemble du questionnaire.

1.3 Administration du questionnaire

Le questionnaire a été administré sur une période de deux semaines par quatre professeures du Département. Ces professeures avaient reçu les mêmes consignes. L'anonymat des répondantes était garanti ainsi que la confidentialité de leurs réponses.

1.4 Analyse des données et résultats de l'enquête

L'analyse des données ainsi recueillies s'est faite par ordinateur à l'aide des calculs suivants :

- les moyennes
- les écarts types
- le chi carré
- le rho de Spearman

Des calculs de corrélations ont été effectués entre les questions regroupées sous les indices (appendice A). Une matrice de corrélation a été constituée; elle a permis de mettre en évidence celles qui étaient significatives (voir tableau 3, p. 31).

Une analyse de contenu des réponses à la question ouverte (Q62) a été effectuée de façon exhaustive. Cette question avait pour but d'amener les répondantes à justifier leur réponse à la consigne suivante : « En vous servant de la feuille-réponse, évaluez, sur une échelle de 1 à 10, combien cette expérience a été difficile pour vous. » (Q61). Les commentaires et raisons ont été recueillis et regroupés en catégories. Ces résultats ont ensuite été présentés de deux façons : a) les réponses ont d'abord été regroupées en tenant compte du degré de difficulté identifié par les répondantes sur l'échelle en 10 points (voir l'appendice C); b) les réponses ont ensuite été associées aux grands moments du cours (voir appendice D).

L'analyse des données de l'ensemble des questions a permis de faire plusieurs constatations dont les plus significatives sont présentées ci-dessous.

Par rapport à une expérience de groupe antérieure décrite comme difficile par les étudiantes, nous constatons ce qui suit.

TABLEAU 3

Résultats de la première phase : matrice des corrélations

Indices	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	.																															
2	.28	.																														
3	.	.	.20	.																												
4	.53	.	.21	.	.24																											
5	.	.	.	.	.																											
6	.38	.	.	.	.	.																										
7	.	.	.	.			.																									
8	.	.	.	.				.																								
9	.	.	.	.					.																							
10	.	.	.	.	.23	.	.24																									
11	.	.	.	.	.39	.	.			.21																						
12	.	.	.	.		.		.	.		.																					
13	.39	.	.	.	.35			.				.31																				
14	.	.	.	.26	.	.26	.	.	.	.	.	.	.	.																		
15	.47	.	.	.	.38	.41	.34	.			.21	.38	.46	.																		
16	.44	.	.	.	.33		.20				.23		.38	.	.56																	
17	.33	.	.	.	.18		.37	.				.21	.27	.	.50	.30																
18	.41	.	.24	.	.35		.					.	.33	.	.57	.46	.38															
19	.	.	.	.					.					.																		
20	.24	.22	.	.24	.22	.		.			.	.		.	.	.23	.	.	.													
21	.	.	.	.	.		.35			.		.26		.			.45			.												
22	.	.21	.	.	.31	.	.35	.	.38			.		.	.53	.36	.37	.50		.	.48											
23	.	.	.	.	.					.			.34	.23	.57	.41		.41														
24	.	.	.34	.				.						.25																		
25	.46	.29	.	.	.	.	.31		.38		.	.26	.45	.	.73	.50	.53	.62	.25	.	.56	.41	.45									
26	.40	.	.	.	.		.				.	.	.29	.	.49	.33	.34	.40	.	.	.	.	.28	.	.58							
27	.29	.31	.	.	.		.42					.	.	.	.45	.	.44	.	.	.		.24			.43	.21						
28																																
29	.	.	.	.		.								.																		
30	.46	.	.	.	.41	.	.41	.	.30	.		.	.35	.	.67	.50	.63	.58	.33	.	.54	.50	.42	.23	.77	.46						
31	.49	.22	.	.										.																		
32	.44	.	.	.										.																		

A) 33% des répondantes ont éprouvé des difficultés à chacune des phases de la vie du groupe :

— ces difficultés affectaient les trois zones (affection, pouvoir et tâche);
— elles se répartissaient ainsi :
  • zone de l'affection : à toutes les phases;
  • zone du pouvoir : aux différents stades de la croissance et de la maturité;
  • zone de la tâche : à la période précédant la formation des groupes, à la phase de croissance et de maturité (répartition des tâches, des rôles, participation à la tâche);

B) les corrélations effectuées entre les indices indiquaient un lien significatif entre les indices de la catégorie «Avant la formation des petits groupes» et les suivants :

— catégorie «Naissance du petit groupe» :
  • relation entre les participantes, • sujet de travail;

— catégorie «Croissance et maturité du petit groupe» :
  • conflit de leadership,
  • répartition du pouvoir,
  • sources de tensions,
  • implication personnelle,
  • contact avec le professeur,
  • importance de l'évaluation,
  • écoute,
  • expression,
  • poursuite des objectifs,

— catégorie «Après la dissolution des petits groupes» :
  • évaluation générale;

C) au moment de la formation des équipes, 40% des répondantes n'avaient pas le goût de travailler avec une ou plus d'une participante de leur groupe et 50% estimaient qu'elles n'auraient pas d'influence sur le groupe;

D) l'expérience de groupe rapportée a été jugée *très* difficile par 45% des répondantes;

E) 75% étaient satisfaites quant au travail produit par l'équipe;

F) 50% étaient insatisfaites quant aux relations interpersonnelles;

G) 50% considéraient que la note reçue n'était pas méritée par tous;

H) avant l'expérience de groupe rapportée, 80% se disaient avoir eu de l'attrait pour cette modalité de travail.

I) après l'expérience de travail d'équipe rapportée par les répondantes, 50% se disaient prêtes à recommencer;

J) 25% disaient préférer habituellement le travail individuel au travail d'équipe;

K) 33% préféraient le cours magistral au travail en petit groupe.

En étudiant les résultats obtenus à chaque indice ainsi que les corrélations entre ces derniers, nous en sommes venus aux conclusions suivantes :

— les facteurs présents avant la formation des petits groupes semblent avoir des répercussions sur l'ensemble de leur fonctionnement;

— les résultats obtenus confirment l'interdépendance des zones décrites par Landry. Au cours de la phase de croissance et de maturité, on retrouve des difficultés dans chacune des zones; les résultats mettent en évidence les problèmes concernant les indices suivants : objectifs poursuivis, participation, écoute et expression et finalement partage du pouvoir;

— l'évaluation du travail effectuée par le professeur a beaucoup d'importance pour les étudiantes. Prenant en considération le cadre de référence utilisé, on peut faire l'hypothèse qu'elle exerce une pression chez ces dernières, les incitant à escamoter les stades d'amorce et de confrontation où se jouent les tensions interpersonnelles, où se définissent les rôles et où se partage le pouvoir. Ceci accroît le risque que la tâche soit prise en charge par un ou deux leader(s) et que les autres soient jugées (et se jugent elles-mêmes) comme incompétentes par rapport à celle-ci;

— vivant des difficultés au niveau de l'écoute et de l'expression, il est compréhensible que les objectifs à poursuivre ne soient pas clairs pour les étudiantes. Celles-ci ont tendance à prendre leur compréhension pour acquise et à éviter les échanges qui risqueraient d'engendrer des confrontations. La crainte de ces confrontations peut de son côté diminuer l'expression et l'écoute;

— le fait que 40% des répondantes n'éprouvaient pas le goût de travailler avec une ou plus d'une participante et que 50% estimaient qu'elles n'auraient pas d'influence sur le groupe implique, il va sans dire, des composantes personnelles sur lesquelles il est difficile d'avoir une influence externe. Cependant, on peut s'interroger sur la pertinence des mécanismes généralement utilisés, dans les cours, pour la formation des

équipes et du degré de participation auquel les étudiantes sont invitées lors de ce processus;

— il semble y avoir un lien entre les difficultés vécues au niveau des relations entre les membres et l'ensemble des difficultés éprouvées au cours de la vie du petit groupe. Il nous apparaît donc important de porter une attention particulière à cette dimension;

— les résultats établissent aussi un lien significatif entre la perception que l'étudiante a du travail d'équipe jugé comme difficile et son goût de revivre une expérience de petit groupe.

Ces quelques conclusions mettent en évidence la nécessité de trouver des moyens qui puissent aider à prévenir ou à éliminer les difficultés susceptibles de faire obstacle au travail d'équipe dans le cadre d'activités d'apprentissage. À la lumière des théories utilisées pour l'élaboration du cadre de référence ainsi que des résultats obtenus lors de l'enquête, nous avons donc élaboré un programme d'intervention qui avait pour but d'aider les petits groupes sans tuteur à s'autoréguler afin de faciliter ainsi l'apprentissage des participantes.

La conception d'un tel programme nous semblait d'autant plus importante que les étudiantes fonctionnent de façon autonome dès la formation des équipes et que la professeure a alors essentiellement un rôle de personne-ressource. Même si par son pouvoir sur les objectifs et sur les règles de l'évaluation, cette dernière domine le tableau de l'apprentissage avant la naissance des petits groupes, les résultats de l'enquête ont montré que les étudiantes commencent à établir des liens et à se regrouper par affinité dès l'annonce d'un travail en petits groupes.

Compte tenu de la responsabilité de la professeure par rapport à l'apprentissage des étudiantes et de l'importance de son rôle dans les moments précédant la vie des petits groupes (tel que le cadre de référence l'a illustré et que les résultats de l'enquête l'ont mis en évidence), nous croyons qu'un programme d'intervention doit prendre en considération cette période qui vient avant la formation des équipes. C'est une période au cours de laquelle les bases du travail de groupe sont fixées particulièrement en ce qui concerne la tâche à accomplir.

C'est pourquoi, par des consignes claires sur les mandats des équipes et sur les modalités du travail, la professeure peut favoriser la zone de la tâche et prévenir des difficultés relatives à la clarification des objectifs. Cet apport aura un impact positif sur les relations au sein du groupe. Les étudiantes sachant mieux ce qu'elles ont à faire pourront plus rapidement fixer leurs tâches, établir leurs rôles et créer, à travers les échanges que ces opérations exigent, des liens qui peuvent favoriser la communication.

Par ailleurs, une fois que les groupes sont engagés dans leur travail, ils fonctionnent de façon autonome. À ce moment-là, il est plus difficile pour la professeure d'intervenir. Laissés à eux-mêmes, les membres des équipes de travail peuvent alors bénéficier d'instruments qui leur permettent :

— d'établir les bases de leurs relations, en clarifiant leurs craintes et leurs attentes réciproques,
— de résoudre les conflits liés à la tâche, au leadership, à la communication,
— de boucler leur expérience de groupe en en dégageant les principaux apprentissages.

C'est à partir de ces considérations découlant des résultats de l'enquête que le programme d'intervention auprès des petits groupes d'apprentissage a été élaboré. Les pages qui suivent présentent en détail le programme, ses instruments d'intervention et les étapes de l'expérimentation à laquelle ils ont été soumis.

2. PHASE 2 — LE PROGRAMME D'INTERVENTION

2.1 Première expérimentation

Suite à une analyse approfondie des résultats de l'enquête, un programme d'intervention a été élaboré dans le but d'aider le fonctionnement des groupes dans le cadre d'un cours. À l'automne 1984, ce programme a été expérimenté auprès de deux groupes-classes d'étudiantes de première année et ce, d'après un schéma quasi expérimental. Ces deux groupes étaient sous la responsabilité de deux professeures, toutes deux chargées de la même activité pédagogique.

Ces professeures travaillaient en étroite collaboration de telle sorte que le contenu de leurs cours et les méthodes pédagogiques utilisées étaient fort semblables. Cependant ces deux personnes avaient une expérience de l'enseignement fort différente; ceci risquait d'affecter le type d'influence qu'elles pouvaient exercer auprès des groupes, soit par la qualité de la relation qu'elles pouvaient établir avec les étudiantes, soit par la façon qu'elles avaient de communiquer les directives concernant les travaux et l'évaluation.

Malheureusement, tel qu'il a été mentionné plus haut, les données de cette expérimentation n'ont pu être utilisées pour les fins de la recherche. Des problèmes reliés au contexte pratique du cours ont limité les données de telle sorte que toute analyse s'avérait inutile. En effet, le cadre du cours n'était pas propice au contrôle que cela exigeait. Les étudiantes étaient rencontrées par la professeure individuellement et au besoin et ce, sur une période de cinq ou six semaines, période au cours de laquelle se déroulait le

travail en équipe. La professeure ne pouvait alors que recommander l'utilisation des instruments aux étudiantes. Elle ne pouvait en contrôler l'application. Ceci a eu pour conséquence une utilisation tellement irrégulière des instruments que l'étude de leur efficacité n'a pu être réalisée.

2.2 Deuxième expérimentation

L'expérience a été reprise à l'automne 1985. Cette fois, nous avons tenté d'éliminer les facteurs qui pouvaient nuire à l'application des instruments en choisissant des groupes-classes où celle-ci pouvait être contrôlée. Le texte qui suit présente le cadre de cette expérimentation et les différentes étapes dont elle fut constituée.

2.2.1 Population, échantillon et contexte

Cette deuxième expérimentation a eu lieu auprès de deux groupes-classes d'étudiantes de première année du programme et ce, sur une période de quatre mois correspondant au premier trimestre de l'année universitaire 1985-1986. La même professeure était responsable de ces deux groupes. Ceci assurait le contrôle sur les éléments qui relevaient du contenu et de la relation qu'elle pouvait établir avec les étudiantes. Le cours lui-même portait sur la démarche par objectifs appliquée à l'apprentissage. Il fournissait aux étudiantes et ce, de façon uniforme pour les deux groupes-classes, le cadre nécessaire à l'organisation de leur travail scolaire.

Cette professeure était aussi l'un des chercheurs du projet. Nous étions conscients des inconvénients inhérents à ce choix; il était impossible qu'il en soit autrement, car cette activité était la seule au cours de ce trimestre à être dispensée à deux groupes différents en même temps. De plus, elle s'adressait à des étudiantes de même niveau et la même personne en assumait la responsabilité.

En revanche, malgré la limite que cela imposait à la recherche, cette situation présentait l'avantage de permettre un meilleur contrôle sur les variables suivantes : degré d'expertise de la personne-ressource par rapport au travail en équipe, directives et contenu relatifs à la matière et aux travaux, relation personne-ressource et étudiantes, ainsi que tout autre facteur relié à la personnalité de l'enseignante susceptible d'influencer la motivation et la participation de ces dernières à la tâche.

2.2.2 Schéma quasi expérimental

Le schéma de l'expérimentation était un schéma quasi expérimental et les groupes ont été constitués d'après les procédures habituelles d'inscription en vigueur au Département. Pour des raisons pratiques, il nous était impossible de modifier cette façon de procéder.

MÉTHODE DE RECHERCHE

Schéma

	Prétest		Post-test
Groupe expérimental	X	Intervention	X
Groupe contrôle	X		X

Nous avons utilisé une procédure rigoureuse afin de préserver la confidentialité et l'anonymat des répondantes ainsi que le jumelage des questionnaires au prétest et au post-test. La professeure s'est également engagée à faire effectuer la cueillette et la compilation des données par une autre personne afin de préserver au maximum la confidentialité.

2.2.3 Prétest

Le prétest (appendice E) comportait les trois parties suivantes :

— informations concernant les variables sexe, âge, nombre de cours suivis au baccalauréat en sciences infirmières, régime pédagogique, degré de disponibilité en termes de temps à consacrer au cours Démarche par objectifs;

— sept questions à choix multiple et une question utilisant une échelle en huit points (cette question permettait de situer le degré de difficulté des expériences d'équipe antérieures). Étant donné que pour la majorité des étudiantes, ce cours était l'un des premiers suivis dans le cadre du baccalauréat, elles pouvaient faire référence à une expérience vécue dans un autre contexte;

— 27 questions portant sur différents aspects du travail d'équipe, leur contenu s'inspirait du questionnaire utilisé lors de la recherche exploratoire et regroupait les questions relatives aux facteurs précédant la formation des équipes.

Ce prétest a été administré aux deux groupes lors du premier cours par la deuxième personne impliquée dans la recherche. Cette dernière était totalement inconnue des étudiantes.

2.2.4 Post-test

Au onzième cours, cette même personne est revenue administrer le post-test aux deux groupes. Une procédure d'identification des questionnaires par numéros a été scrupuleusement suivie afin de respecter la confidentialité des données.

La version du post-test (appendice F) destinée au groupe contrôle présentait un contenu semblable à celui du prétest. Le nombre de ques-

tions fermées recourant à une échelle de type Likert était cependant de 50 et une seule question ouverte destinée à identifier les obstacles rencontrés au cours du travail d'équipe demeurait.

La version du post-test destinée au groupe expérimental comportait en plus 12 questions ouvertes ou fermées, portant sur l'utilisation des instruments du programme expérimental.

Pour la réalisation de ce questionnaire, nous nous sommes également inspirés de celui utilisé lors de la recherche exploratoire. L'instrument reprenait la plupart des questions du prétest. Ces questions recouvraient les différents stades, phases et zones de la vie du petit groupe. Elles ont été sélectionnées et améliorées en tenant compte des résultats obtenus grâce au premier questionnaire.

Faute de ressources suffisantes, les outils de mesure n'ont pas été soumis à des tests de fidélité et de validité. Néanmoins la très forte congruence des résultats de l'enquête et des mesures du programme établit de façon satisfaisante la valeur des données recueillies et constitue une base suffisante pour la création éventuelle d'instruments plus élaborés.

2.2.5 Description du programme d'intervention

Le programme d'intervention a été rédigé de façon à ce qu'un professeur peu familier avec le travail en petits groupes puisse intervenir rapidement auprès de ses étudiantes et de ses étudiants; il propose des instruments susceptibles d'aider ceux-ci à choisir leurs partenaires, à s'autorégulariser et, finalement, à boucler leur expérience par un retour sur l'ensemble de leur travail d'équipe. Le programme a été exposé dans un document présenté aux appendices G et suivants. Il comprend les éléments suivants :

— une introduction présentant les objectifs de la recherche;
— un guide d'utilisation des instruments;
— un texte présentant les justifications pédagogiques du programme;
— quatre instruments visant à prévenir et à lever les obstacles que peut rencontrer le petit groupe.

2.2.6 Description des instruments

Lorsque le professeur choisit d'utiliser le petit groupe comme formule pédagogique, il est clair qu'il ne devient pas automatiquement responsable de toutes les difficultés qui en découlent. Toutefois comme pour toute autre méthode ou technique d'enseignement, il a la responsabilité d'en créer les conditions optimales d'utilisation.

Chez un groupe sans tuteur, le professeur ne peut intervenir directement sur les processus en cours. Les instruments créés dans le cadre de cette recherche visent à pallier cette situation : ils sont conçus en fonction de la vie des groupes et s'adressent directement aux étudiantes.

Les résultats de l'enquête ont confirmé que l'ensemble de la vie du petit groupe présentait des difficultés à ses différentes phases et zones. Les liens significatifs établis alors nous ont incités à mettre un accent particulier sur des facteurs présents avant et au moment même de la formation des groupes. Les difficultés liées aux différentes zones de la phase de croissance et de maturité nous ont fait opter pour la création d'un instrument relevant les éléments qui semblaient les plus problématiques, tels le leadership, la participation, les structures. Le dernier instrument vise, pour sa part, à favoriser la fermeture du travail de groupe en faisant faire un retour sur ce qui a été vécu au niveau des différentes zones.

Au cours de l'expérimentation, chaque instrument était rempli individuellement par chaque participante. Un échange au sein de chaque groupe devait suivre cette réflexion personnelle. Dans ce contexte, la responsabilité du professeur consistait à inciter les étudiantes à remplir la feuille, puis à les amener à échanger entre elles sur les réponses qu'elles avaient données.

2.2.6.1 Premier instrument : «Avant de choisir» (Appendice H)

L'enquête avait permis d'observer qu'un bon nombre d'étudiantes demeuraient passives lors du choix de leurs coéquipières. C'est ainsi qu'il leur arrivait de se retrouver avec des personnes pour lesquelles elles avaient peu d'affinité. Comme les résultats de l'enquête indiquaient que les facteurs «avant» semblaient avoir une influence importante sur les facteurs «pendant», nous avons opté pour une grille de réflexion qui permettait aux étudiantes de se situer, de clarifier leur position quant au choix de leurs partenaires. Nous espérions ainsi les rendre plus actives dans ce choix et déjà les inciter à la participation.

L'instrument se compose de sept questions ouvertes et fermées. Il permet à l'étudiante de prendre conscience de son niveau d'intérêt quant au travail d'équipe demandé, des critères de formation de groupe qu'elle privilégie, de ses attirances face aux personnes de la classe. Il peut aussi lui permettre d'être un peu plus consciente de ses forces et de ses limites.

On y retrouve, sous-jacents aux questions, les facteurs liés à la zone de l'affection pour tout ce qui a trait au goût de travailler avec d'autres et à la zone de la tâche en ce qui concerne l'intérêt pour la tâche et les attentes que celle-ci peut susciter.

2.2.6.2 Deuxième instrument : «Craintes et attentes face à l'équipe» (Appendice I)

Les résultats de l'enquête montraient que la zone de l'affection était particulièrement fragile au cours du premier stade d'évolution du groupe. Il nous est donc apparu important d'avoir un instrument qui puisse aider les participantes à se situer les unes par rapport aux autres.

L'instrument interpelle directement la participante en utilisant des phrases à compléter commençant par un pronom à la première personne. Les phrases se regroupent en trois catégories : craintes, attentes et implication personnelle. Cet instrument est utilisé au cours de la première ou de la deuxième rencontre de groupe, après que les participantes ont eu suffisamment de temps pour prendre contact entre elles.

2.2.6.3 Troisième instrument : «Notre fonctionnement» (Appendice J)

Alors que les deux premiers instruments ont davantage une fonction de prévention des obstacles, le troisième vise surtout à identifier ceux qui, lors de la phase de croissance, sont présents aux stades de confrontation, d'établissement des normes et de production. Nous avons relevé les indices de cette phase qui ressortaient le plus comme problématiques lors de l'enquête, c'est-à-dire ceux liés au leadership, à la participation, à l'expression, à l'utilisation des ressources et à la poursuite des objectifs. Le questionnaire élaboré tient compte des trois zones (affection, pouvoir et tâche). Il comporte dix questions qui abordent, au total, 22 aspects du travail d'équipe.

Il est suggéré d'utiliser cet instrument après trois ou quatre rencontres. Par la suite, on peut répéter l'exercice aussi souvent que cela apparaît nécessaire au cours de la vie du petit groupe.

2.2.6.4 Quatrième instrument : «Synthèse de l'expérience de groupe» (Appendice K)

L'enquête avait mis en évidence un certain degré d'insatisfaction face à l'évaluation du travail produit et à celle des relations interpersonnelles. À la lumière de l'ensemble des résultats obtenus et des théories utilisées, nous pouvions faire l'hypothèse qu'il y a des liens entre les différentes difficultés vécues au cours de la vie du groupe et ce degré d'insatisfaction. Compte tenu de ces difficultés, nous pouvions supposer que le dénouement du groupe ne se fait pas toujours dans l'harmonie et que la synthèse des apprentissages n'est pas nécessairement recherchée.

Afin de favoriser un dénouement satisfaisant, nous avons construit un questionnaire de quatre questions totalisant 13 items. Il vise à évaluer

l'ensemble du travail en petit groupe. La première question comporte quatre items portant sur les zones de l'affection et de la tâche et sur l'apprentissage réalisé. La seconde question vise à identifier les correctifs souhaitables et la troisième, les principaux apprentissages effectués au cours de cette expérience de groupe. Enfin la quatrième permet d'évaluer l'utilisation des ressources. Ce questionnaire doit être utilisé lors de la dernière rencontre du groupe.

2.2.7 Application du programme

Avant le début des activités scolaires, la professeure avait préparé de façon détaillée le contenu de chaque rencontre qu'elle aurait au cours du trimestre avec chaque groupe-classe. Les préparations relatives à chacun d'eux étaient identifiées; le groupe A servait de groupe expérimental et le groupe B, de groupe contrôle. Pour le groupe A, les moments d'utilisation de chaque instrument étaient prévus dès le départ ainsi que les consignes concernant leur utilisation. L'information était de cette manière contrôlée et les risques de contamination par la professeure, diminués.

L'instrument «Avant de choisir» a été distribué au deuxième cours. Après y avoir répondu, les étudiantes étaient invitées à former des équipes de trois à cinq personnes et à amorcer le travail. Elles devaient se rencontrer au cours de la semaine.

Au troisième cours, elles devaient remplir le deuxième instrument «Craintes et attentes face à l'équipe», puis partager, au sein du groupe, ce qu'elles avaient répondu. L'instrument «Notre fonctionnement» leur a été présenté au septième cours, alors que les équipes étaient engagées à fond dans la phase de croissance et de maturité.

Finalement, l'instrument «Synthèse du travail de groupe» leur a été fourni au onzième cours, après que chaque groupe eut remis son travail. Ce cours mettait aussi fin à l'expérimentation par l'administration du post-test dans les conditions décrites précédemment.

Le chapitre qui suit présente les données recueillies au cours de cette expérimentation ainsi que leur analyse.

TROISIÈME CHAPITRE

Présentation et analyse des résultats

1. CARACTÉRISTIQUES DES SUJETS

Nous avons recueilli quelques données sur les caractéristiques personnelles et scolaires des sujets afin de vérifier l'équivalence des groupes contrôle et expérimental. Nous avons retenu les variables suivantes à cause de leur degré élevé de pertinence en rapport avec l'objet de notre recherche : le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience de travail, le nombre de cours suivis dans le cadre du baccalauréat, le régime pédagogique, le nombre d'heures de travail consacré au cours dans le cadre duquel l'expérimentation a été réalisée.

Neuf personnes sur dix (88,5%; n = 69) étaient des femmes et la moyenne d'âge se situait à 26,3 ans. En moyenne, les répondantes avaient 5,2 années d'expérience de travail avant de s'inscrire à ce cours du programme des sciences infirmières. Incluant les cours auxquels elles étaient inscrites au moment de l'expérimentation, les étudiantes avaient suivi un peu plus de cinq cours (5,5). À noter qu'aucune différence statistiquement significative entre les groupes contrôle et expérimental n'a été observée en rapport avec ces variables. Ceux-ci étaient donc homogènes en ce qui concerne ces caractéristiques.

Par ailleurs, une proportion significativement plus grande des étudiantes du groupe expérimental étaient inscrites à temps partiel à ce programme de baccalauréat (70% comparativement à 35% chez le groupe contrôle). De plus à la question concernant le temps consacré chaque semaine au cours «Démarche par objectifs», les étudiantes du groupe contrôle consacraient en moyenne 7 heures de travail, comparativement à 4,3 heures chez celles du groupe expérimental. Cette différence a également été trouvée statistiquement significative, mais, comme nous le verrons plus loin, elle ne semble pas avoir eu de conséquence sur l'expérimentation.

2 RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

L'impact du programme sur l'efficacité du travail en petits groupes a été mesuré au moyen de deux questionnaires écrits, l'un administré en prétest et l'autre en post-test.

Pour la majeure partie des questions, les deux instruments de mesure étaient semblables (voir les appendices E et F). Cependant, quelques différences ont été introduites en raison des spécificités de chacune des mesures. Par exemple, les données concernant l'attrait pour le travail en petits groupes n'ont été recueillies qu'au prétest. En contrepartie, les questions concernant l'utilisation des instruments du programme n'ont été administrées qu'au post-test. Seuls les sujets du groupe expérimental ont été interrogés en rapport avec cette dimension. Les questions portaient notamment sur la fréquence d'utilisation des outils du programme et le degré de satisfaction des étudiantes en rapport avec l'efficacité de ces outils.

Les résultats obtenus à chacune des questions du prétest et du post-test ne seront pas rapportés en détail. Cela alourdirait le texte sans nécessairement fournir des informations pertinentes ou intéressantes par rapport aux objectifs de la recherche. Ne seront donc exposés que les résultats les plus significatifs ; toutes les données brutes demeurent disponibles chez les auteurs auprès de qui il est possible de les obtenir. Les principaux résultats seront présentés de façon à respecter l'ordre des grandes périodes de la vie des petits groupes (avant la formation, la vie des petits groupes et après la dissolution) telles qu'elles ont été présentées dans le cadre de référence (voir Tableau 1).

2.1 Période précédant la formation des petits groupes

Le cadre théorique qui a servi de base à cette recherche a permis d'identifier trois grands moments importants pour l'existence et la productivité des petits groupes : a) la période précédant leur formation, b) la période concernant leur vie active (comprenant elle-même trois phases), c) la période suivant leur dissolution. Pour l'étude des facteurs de la première grande période, plusieurs variables ont été identifiées et regroupées selon quatre indices :

a) attrait pour le travail en petit groupe,
b) sujet de travail,
c) communication avec la professeure,
d) expériences passées de travail en petit groupe.

Pour chacun de ces indices, seuls les résultats qui présentent un intérêt en rapport avec les objectifs de la recherche seront commentés.

2.1.1 Attrait pour le travail en petit groupe

Les résultats obtenus concernant les variables visées par cet indice indiquent que le travail en petits groupes exerçait un attrait important sur la grande majorité des sujets des groupes contrôle (85%) et expérimental (81,6%). Les étudiantes ont exprimé, dans une proportion de 41% pour le groupe contrôle et de 47,4% pour le groupe expérimental, que la formule du travail en petit groupe leur permettait généralement d'apprendre mieux que celle du travail individuel ou des cours magistraux. Aucune différence statistiquement significative n'a été trouvée en rapport avec les variables correspondantes du prétest. Ces résultats indiquent que la grande majorité des étudiantes des deux groupes étaient bien disposées face au travail en petit groupe.

Suite à l'expérimentation, une grande proportion des sujets des deux groupes affirmaient qu'ils étaient encore vivement intéressés à travailler en équipe (60% pour le groupe contrôle et 77,8% pour le groupe expérimental). Une comparaison de ce résultat avec celui de la première question «attrait pour le travail en petit groupe,» dont les résultats ont été présentés plus haut, permet de constater une baisse d'intérêt plus forte chez les étudiantes du groupe contrôle. Quoique cette différence ne soit pas significative statistiquement, elle tend à mettre en évidence que l'intérêt face au travail en petit groupe s'est davantage maintenu dans le groupe expérimental. Comme nous le verrons plus loin, des conditions de travail plus favorables suscitées par l'utilisation des outils du programme expérimental peuvent avoir contribué à cet état de chose.

2.1.2 Sujet du travail

Une seule question faisait partie de cet indice. Elle portait sur la bonne compréhension des objectifs du cours. Plus des trois quarts des étudiantes des deux groupes ont affirmé avoir bien compris ces objectifs, soit 82,5% des répondantes du groupe contrôle et 76,3% de celles du groupe expérimental. Cette différence peut être reliée au fait qu'un plus grand nombre d'étudiantes du groupe contrôle étaient inscrites à temps complet au programme. La priorité et le temps ainsi accordés aux études permettent probablement une perception plus juste de l'esprit et de l'orientation du programme et, par le fait même, de la place et des objectifs de chacun des cours.

2.1.3 Communication avec la professeure

Quatre questions, deux au prétest et deux au post-test, constituaient cet indice qui visait à caractériser la communication avec la professeure. La presque totalité des étudiantes du groupe contrôle et du groupe expérimental se sentaient à l'aise dans leurs relations avec la professeure (90%). De

plus, presque les deux tiers des répondantes du groupe contrôle ont confirmé qu'elles pouvaient communiquer facilement avec elle (62,5%).

Dans le groupe expérimental, les étudiantes exprimaient ce sentiment dans une proportion plus faible. En effet, tandis que quatre répondantes sur dix (43,1%) disaient qu'elles pouvaient interagir facilement avec la professeure, quatre autres personnes ne pouvaient se prononcer (42,4%). Cependant, au post-test, la proportion des étudiantes du groupe exprimant ce sentiment a presque doublé (79,5%).

Il est difficile d'imputer une telle amélioration au programme d'intervention, puisque aucune activité spécifique ne portait sur cette dimension. Il est par contre plausible que les étudiantes du groupe contrôle, plus nombreuses à temps complet, connaissaient mieux la professeure et pouvaient alors poser un jugement favorable dès les débuts du cours. Les étudiantes du groupe expérimental, quant à elles, semblent avoir pu développer une relation de confiance tout au long de l'expérimentation.

2.1.4 Expériences passées de travail en petits groupes

Quatre questions, trois au prétest et une au post-test, portaient sur l'existence d'expériences passées de travail en petits groupes, le degré de difficulté de ces expériences et la nature des problèmes rencontrés.

La plupart des répondantes des deux groupes avaient déjà connu des expériences de ce type et près des trois quarts d'entre elles les ont jugées relativement faciles. Par ailleurs, parmi un choix de réponses proposant des causes explicatives aux difficultés éprouvées, les répondantes des deux groupes (contrôle et expérimental) ont identifié des raisons significativement différentes. Dans le groupe contrôle, les répondantes ont eu chacune tendance à n'identifier qu'un seul facteur et les éléments suivants ont été le plus fréquemment mentionnés : le fonctionnement des autres membres de l'équipe, la nature du travail, certains facteurs extérieurs, ou une combinaison de ces aspects. Le fonctionnement de la répondante elle-même a rarement été mentionné.

En ce qui concerne le groupe expérimental la plupart des répondantes ont choisi plusieurs facteurs. Leur perception de la situation semblait plus nuancée et incluait un plus grand nombre de choix de réponses portant sur des dimensions personnelles.

Au post-test, les répondantes des deux groupes ont dû décrire, à l'aide d'une échelle en huit points, le degré de difficulté de l'expérience de travail en petits groupes qu'elles venaient de vivre. Sans établir une différence significative entre les deux groupes, les résultats traduisent néanmoins une différence dans les perceptions. En effet, les étudiantes du

groupe expérimental étaient sensiblement plus nombreuses à affirmer que leur expérience avait été «très facile» ou «facile» (83,2% contre 72% pour le groupe contrôle) : ceci permet de supposer une influence positive des instruments d'intervention.

2.1.5 Résumé des résultats se rapportant à la période précédant la formation des petits groupes

D'après cette première partie des résultats, il semble qu'avant le début de l'expérimentation, l'ensemble des étudiantes se trouvaient dans des dispositions favorables au travail en petits groupes. En effet, la grande majorité des répondantes ont exprimé un attrait évident pour cette formule pédagogique, même si elles n'étaient pas convaincues qu'il s'agissait de la méthode la plus efficace au plan des apprentissages. Une proportion tout aussi élevée affirmait qu'elles maîtrisaient bien les objectifs du cours et qu'elles avaient établi une bonne communication avec la professeure. Cependant, un nombre moins élevé d'étudiantes du groupe expérimental ont pu se prononcer sur la qualité des relations avec la professeure au moment du prétest. Néanmoins, à la fin de l'application du programme, presque toutes affirmaient qu'elles avaient bien communiqué avec elle. Enfin, la plus grande proportion des répondantes avaient antérieurement expérimenté le travail en petits groupes et avaient qualifié ces expériences de relativement «faciles».

Aucune différence significative n'a été observée, d'une part, entre les deux groupes et, d'autre part, entre les résultats au prétest et au post-test. Toutefois, certains résultats distinguaient les deux groupes de façon sensible. Par exemple, les répondantes du groupe contrôle avaient, au point de départ, une meilleure communication avec la professeure et les difficultés qu'elles avaient éprouvées dans leurs expériences antérieures de travail en petits groupes, portaient sur des facteurs différents de ceux identifiés par le groupe expérimental.

Dans l'ensemble, les deux groupes apparaissaient passablement homogènes. Ils semblaient aussi présenter les conditions favorables à l'implantation du travail en petits groupes dans le cadre du cours choisi pour l'expérimentation des instruments.

2.2 La vie du petit groupe de travail

Cette section présente les résultats les plus significatifs pour les 23 indices se rapportant à la naissance, à la croissance et à la maturité ainsi qu'au dénouement de la vie du petit groupe. Pour chacun des indices, seuls les résultats traduisant des différences notables entre le prétest et le post-test ainsi qu'entre les groupes contrôle et expérimental seront mis en évidence.

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

2.2.1 La naissance du petit groupe

Les huit indices relatifs à «la naissance du petit groupe» regroupent 29 questions et portent sur les dimensions suivantes :

— les critères de formation des groupes,
— le pouvoir personnel dans le choix des coéquipières,
— le sujet du travail,
— l'organisation du travail,
— les relations entre les participantes,
— les tensions primaires,
— les tensions personnelles,
— l'influence de l'évaluation.

Dans le traitement statistique des données, peu de résultats révèlent des différences significatives entre les groupes et entre les deux mesures. Par contre, plusieurs autres résultats mettent en évidence des divergences notables entre les groupes contrôle et expérimental ou entre le prétest et le post-test. Par exemple, le changement est plus marqué entre le prétest et le post-test chez le groupe expérimental que chez le groupe contrôle, ce qui laisse supposer une influence du programme d'intervention.

À la phase «naissance du petit groupe», deux instruments du programme ont été utilisés dans le groupe expérimental. Le premier, «avant de choisir» (appendice H), visait à favoriser une implication plus grande de chacune des participantes lors de la formation des équipes. Le second, «craintes et attentes face à l'équipe» (appendice I), avait pour objectif de faire émerger les craintes et les attentes des étudiantes face à leur groupe, de les aider à mieux gérer ces sentiments et, enfin, de favoriser l'implication de chacune par rapport à la tâche.

2.2.1.1 Les critères de formation des groupes

Le premier indice, «critères de formation des groupes», comprenait cinq questions au post-test. Les résultats ont permis de constater que les étudiantes du groupe expérimental avaient sélectionné leurs coéquipières d'une façon plus raisonnée que celles du groupe contrôle. En effet, les premières étaient toujours plus nombreuses à affirmer qu'elles accordaient plus d'importance aux critères de l'affinité personnelle (80% contre 62%), de la disponibilité des membres (64,5% contre 58,8%), des chances de succès (60% contre 41,2%) et de la nature du sujet de travail (81,8% contre 39,4%). Le groupe contrôle différait de façon significative du groupe expérimental pour ce qui concerne le choix des partenaires d'équipe selon le sujet de travail. De plus, les répondantes du groupe contrôle ont été significativement plus nombreuses à sélectionner leurs coéquipières au hasard (44,1% contre 9,7%). Ces résultats portent à penser que le premier instrument a pu aider

les participantes à faire un choix plus éclairé de leurs coéquipières, à s'engager dès le début et ce, de façon active, dans la vie de leur équipe.

2.2.1.2 Le pouvoir personnel dans le choix des coéquipières

Les résultats obtenus à cet indice consolident les précédents. Les données recueillies au moyen de deux questions se rapportant au pouvoir des répondantes face au choix de leurs coéquipières montrent une plus grande emprise personnelle sur le processus de sélection chez les participantes du groupe expérimental. En effet, tandis que 77% des répondantes du groupe expérimental affirmaient qu'elles avaient vraiment choisi les personnes avec lesquelles elles voulaient faire équipe, seulement 62,5% des étudiantes du groupe contrôle faisaient la même affirmation. De plus, une plus forte proportion des étudiantes du groupe expérimental (88,9% contre 69,2%) ont dit qu'elles avaient vraiment le goût de travailler avec tous les membres de leur équipe. Il y a tout lieu de croire qu'une telle emprise sur le choix des coéquipières a pu conditionner positivement les phases subséquentes de la vie du petit groupe. Un intérêt positif pour ses partenaires d'équipe ne peut que favoriser les échanges qui doivent survenir tout au cours du déroulement du travail de groupe.

2.2.1.3 Le sujet du travail

Un ensemble de quatre questions administrées au post-test formait l'indice portant sur le choix du sujet de travail. Dans les deux groupes, on a généralement choisi le sujet de travail par voie de consensus (autour de 92% des répondantes). Toutefois, une proportion plus grande de répondantes du groupe contrôle se percevaient plus compétentes face au sujet de travail (82,5% contre 66,7%). Par ailleurs, deux fois plus de répondantes de ce groupe jugeaient que certaines participantes n'aideraient pas l'équipe à travailler sur le sujet (22,5% contre 11,1%). Malgré ces nuances, tout se passait, pour l'ensemble de ces questions, comme si la majorité des répondantes des deux groupes étaient satisfaites à la fois de leur sujet de travail et de l'implication de l'ensemble des membres de l'équipe. Elles s'estimaient aussi compétentes face à la tâche.

2.2.1.4 L'organisation du travail

Pour ce qui concerne les cinq questions du post-test portant sur l'organisation du travail de l'équipe, les résultats tendent à démontrer que selon la majorité des répondantes, l'animateur et la procédure de prise de décision n'ont pas été déterminés à l'avance. Néanmoins, selon au moins cinq répondantes sur dix, les lieux, les dates et le nombre de rencontres ont été établis au début de la vie du groupe. En somme, les conditions reliées à l'organisation de la vie d'équipe semblent être restées aléatoires pour plusieurs petits groupes.

2.2.1.5 Les relations entre les participantes

Dans la seule question du post-test consacrée aux relations entre les participantes, les résultats indiquent que les répondantes du groupe expérimental ont eu davantage le sentiment qu'il serait très facile de s'exprimer dans leur équipe (88,9% contre 72,5%). Le plus grand pouvoir qu'elles ont eu dans la sélection de leurs coéquipières n'est certainement pas étranger à ce sentiment. Un choix plus conscient de leurs coéquipières peut avoir prédisposé les participantes à adopter une attitude d'ouverture vis-à-vis de leurs partenaires.

2.2.1.6 Les tensions primaires (climat du groupe)

Pour l'ensemble des quatre questions du post-test en rapport avec les tensions primaires dans l'équipe, les répondantes du groupe expérimental étaient légèrement plus nombreuses à mettre en évidence l'existence d'un climat favorable au travail. Cependant, presque toujours plus de 65% des sujets des deux groupes affirmaient que les contacts étaient chaleureux, qu'il n'y avait pas de gêne ni d'anxiété dans leur équipe et qu'il n'y régnait pas non plus de politesse superficielle. À noter que, malgré l'existence d'un climat en apparence détendu, au moins une répondante sur quatre a éprouvé des tensions en rapport avec ces aspects. Les résultats concernant cet indice trouvent une certaine confirmation à l'indice suivant.

2.2.1.7 Les tensions personnelles

À cet indice auquel se rapportent quatre questions (deux au prétest et deux au post-test), plus d'une répondante sur quatre a affirmé qu'elle avait éprouvé des tensions lors de la première rencontre de leur équipe, soit 27,8% dans le groupe expérimental et 35% dans le groupe contrôle. Pour la majorité d'entre elles, cette tension s'est estompée dès la seconde réunion.

Par ailleurs, 60% de l'ensemble des répondantes ont dit avoir été généralement tendues au cours des premières rencontres, lors des expériences antérieures. Cette différence de perception entre leurs expériences passées et la situation de l'expérimentation laisse supposer que le contexte de ce cours était favorable au travail en petits groupes, sans pour autant éliminer tout problème.

2.2.1.8 L'influence de l'évaluation

Au prétest, la majorité des répondantes des deux groupes ont reconnu l'importance qu'elles accordaient habituellement à l'évaluation faite par le professeur (autour de 90%). Lors des expériences antérieures, cette évaluation semble avoir eu une influence néfaste sur le choix des sujets de travail pour 37,8% des étudiantes du groupe contrôle et pour 18,5% des

répondantes du groupe expérimental. Au post-test, seuls 5% et 8,4% des étudiantes de chacun des groupes étaient encore de cet avis.

Nous avons donc assisté à un changement notable d'attitudes face à l'évaluation entre la position prévalant au prétest et celle exprimée au post-test. Cependant, cette évolution peut difficilement être imputée au programme d'intervention puisque la plus grande modification de la perception a été observée chez le groupe contrôle. Le contenu du cours et les modalités d'évaluation, qui étaient les mêmes pour les deux groupes, ont pu largement contribuer à ce changement.

2.2.1.9 Résumé des résultats relatifs à la naissance du petit groupe

Cette expérimentation a fourni des résultats pertinents sur un ensemble d'indices importants de la première phase de la vie du petit groupe, la formation des équipes. Le groupe expérimental semble avoir bénéficié de façon consistante, pour presque tous les indices, de conditions supérieures à celles du groupe contrôle. Par exemple, les participantes de ce groupe ont semblé choisir leurs coéquipières de façon plus consciente et plus libre. Elles semblent avoir éprouvé moins de tensions au cours des premières rencontres et jugé qu'elles pouvaient s'exprimer plus librement dans leur groupe. Elles avaient une perception moins négative de l'influence que pouvait exercer l'évaluation faite par la professeure sur le choix de leur sujet de travail.

En somme, il semble que les premiers instruments du programme d'intervention ont eu un impact positif sur la première phase de la vie du groupe expérimental. Le fait que les deux groupes étaient relativement homogènes au départ appuie cette affirmation et contribue à mettre en évidence les changements survenus suite à l'implantation du programme.

2.2.2 La croissance et la maturité du petit groupe

La phase de la «croissance et de la maturité du petit groupe» constitue le coeur de la vie de ce dernier. C'est pourquoi elle a fait l'objet d'une attention particulière et a regroupé 12 indices qui totalisaient 48 questions. Ces indices sont:

— les conditions matérielles,
— le leadership dans l'équipe,
— la répartition du pouvoir dans l'équipe,
— l'expression,
— la tâche,
— les contacts avec la professeure,
— les relations interpersonnelles,
— les conflits de leadership,
— les tensions liées à la participation d'un membre,
— l'implication personnelle,
— la poursuite des objectifs,
— l'importance de l'évaluation.

Comme à la phase précédente, seuls les résultats les plus éloquents pour chacun des indices seront mis en évidence. Plus de la moitié des résultats ont présenté plusieurs différences statistiquement significatives. Ceci laisse supposer que l'effet du programme a été plus marqué à cette phase du processus de la vie du petit groupe. Dans le groupe expérimental, l'outil «Notre fonctionnement» (appendice J) a été le principal instrument utilisé dans le but de favoriser les processus de travail dans les équipes.

2.2.2.1 Les conditions matérielles

Au post-test, les deux groupes ont été interrogés sur leur satisfaction quant aux conditions matérielles dans lesquelles leurs rencontres avaient eu lieu. De façon presque unanime, les participantes ont exprimé une grande satisfaction à ce sujet (plus de 91% dans les deux groupes).

2.2.2.2 Les relations interpersonnelles

Cet indice regroupait deux questions au prétest et au post-test. Celles-ci portaient sur l'existence d'une prise de contact entre les membres au début des réunions et sur leur satisfaction face aux relations interpersonnelles. La très grande majorité des répondantes ont affirmé qu'elles prenaient généralement le temps de prendre contact au début des réunions, tant dans leurs expériences antérieures (70%) que dans la situation expérimentale (77,5% dans le groupe contrôle et 91,6% dans le groupe expérimental). Il y a eu amélioration sensible au post-test et ce, surtout dans le groupe expérimental.

La satisfaction face aux relations interpersonnelles était également élevée tant au prétest qu'au post-test : autour de 77% d'accord avec l'énoncé de la question. Cependant, le degré de satisfaction s'est significativement amélioré dans les deux groupes au cours de l'expérimentation. En effet, la proportion de réponses «tout à fait d'accord» est passée de 28,9% à 40% dans le groupe contrôle et de 18,2% à 60% dans le groupe expérimental. À noter que dans ce dernier groupe, le niveau de satisfaction a fait un véritable bond, comparativement à celui de l'autre groupe. Dans l'ensemble, les sujets des deux groupes expriment une grande satisfaction face aux relations interpersonnelles dans leur équipe de travail, mais les résultats du groupe expérimental témoignent d'une évolution encore plus marquée entre le prétest et le post-test. Ces résultats indiquent un maintien de la tendance amorcée lors du choix des partenaires.

2.2.2.3 Le leadership dans l'équipe

Au prétest, les participantes ont été questionnées sur le leadership qu'elles avaient habituellement assumé dans les équipes auxquelles elles

avaient antérieurement participé. Les étudiantes du groupe expérimental étaient sensiblement plus nombreuses à affirmer qu'elles avaient joué ce rôle dans le passé, soit 60,6% des répondantes de ce groupe contre 47,3% dans le groupe contrôle. Ce résultat aide à comprendre les données recueillies à une autre question du post-test portant sur le leadership.

En effet, interrogées au post-test sur la prise en charge du leadership par une seule personne de l'équipe, les étudiantes du groupe contrôle ont été plus nombreuses à reconnaître un tel état de fait (55% contre 36,1%). La plus faible expérience de leadership des étudiantes du groupe contrôle pourrait expliquer leur tendance à laisser facilement un des membres de leur équipe assumer un rôle de leader. Une telle situation de contrôle par un seul membre est moins probable dans le groupe expérimental puisque la majorité des répondantes avaient affirmé qu'elles jouaient généralement ce rôle lors de leurs expériences antérieures.

2.2.2.4 Les conflits de leadership

À cet indice, les répondantes du groupe contrôle ont été significativement plus nombreuses à rapporter l'existence de conflits (30% contre 8,3% pour le groupe expérimental). Nous pouvons, selon toute probabilité, établir un lien entre ce résultat et la répartition du pouvoir (voir ci-dessous). En effet, le pouvoir semble avoir été mieux réparti dans le groupe expérimental, ce qui a pu contribuer à la réduction des tensions reliées au leadership. Cet état de fait peut aussi avoir des liens avec l'aptitude au leadership qu'ont semblé manifester les participantes du groupe expérimental, dans le cadre des réponses aux questions précédentes.

2.2.2.5 La répartition du pouvoir dans l'équipe

Deux questions au prétest et six au post-test constituent l'indice sur la répartition du pouvoir dans l'équipe. Parmi les points saillants de cet indice, il est à noter qu'au moins deux répondantes sur trois affirment que, lors de leurs expériences antérieures, elles pouvaient influencer les discussions dans un petit groupe de travail et que leur point de vue était pris en considération. Ces perceptions des étudiantes exprimées au prétest sont devenues légèrement plus positives au post-test et ce, dans les deux groupes, avec un accent plus marqué toutefois dans le groupe expérimental.

En effet, un nombre significativement plus élevé d'étudiantes du groupe expérimental affirment que leur équipe a mis à profit ses ressources humaines, qu'elle a vraiment laissé la possibilité à ses membres d'exprimer des idées divergentes et qu'elle a favorisé l'unité. De plus, elles ont reconnu, avec une fréquence plus élevée que dans le groupe contrôle, que les décisions étaient réellement prises en groupe et qu'une attention réelle était portée aux idées de chacune des participantes.

2.2.2.6 Les tensions liées à la participation d'un membre

Au total, cinq questions du post-test se rapportaient à cet indice et visaient à mettre en évidence les tensions liées à la participation d'un membre de l'équipe. Selon les données ainsi recueillies, une faible proportion des répondantes identifiaient une telle source de tension. En effet, une seule répondante sur trois a affirmé qu'un membre parlait trop ou ne parlait pas assez, quatre répondantes sur dix ont estimé qu'un membre était trop perfectionniste et, enfin, entre une et deux répondantes sur dix ont jugé qu'un membre de leur équipe était toujours en désaccord ou ne travaillait pas. À noter que la proportion des répondantes ayant identifié de tels problèmes était toujours plus réduite dans le groupe expérimental.

2.2.2.7 L'expression

Une question au prétest et deux questions au post-test portaient sur la possibilité pour tous les membres de l'équipe d'exprimer ses insatisfactions et de discuter du fonctionnement du groupe. Encore une fois, les résultats obtenus ont été plus positifs chez le groupe expérimental. Les répondantes de ce groupe ont affirmé, dans une proportion significativement plus grande, qu'il a été possible pour elles de discuter du fonctionnement de leur équipe. De plus s'est manifestée une évolution sensible de la perception des étudiantes de ce groupe quant à la possibilité d'exprimer leurs insatisfactions. En effet, les résultats du prétest diffèrent de façon significative de ceux du post-test. Rappelons que l'instrument «Notre fonctionnement» (appendice J) visait à permettre aux étudiantes d'identifier les sources de tensions et d'avoir l'occasion de régler le plus rapidement possible les conflits latents. Ainsi cet instrument a pu avoir une influence positive sur l'équipe en favorisant l'expression de chacune des participantes.

2.2.2.8 L'implication personnelle

Cet indice qui visait l'étude de l'implication personnelle de chacun des membres des équipes comprenait deux questions au prétest et au post-test. Les résultats indiquent que presque tous les membres ont contribué directement à la tâche : neuf répondantes sur dix s'expriment dans ce sens. Seules les étudiantes du groupe contrôle ont modifié significativement, à la hausse, leur position à ce sujet entre le prétest et le post-test.

2.2.2.9 La tâche

Selon les réponses aux trois questions (une au prétest et deux au post-test) de l'indice sur la tâche, sept répondantes de chacun des groupes sur dix s'entendent pour dire qu'une répartition adéquate des tâches a été effectuée entre les membres et que le travail a débuté rapidement après la formation des équipes.

2.2.2.10 La poursuite des objectifs

En tout, sept questions dont trois au prétest et quatre au post-test se rapportaient à la poursuite des objectifs. L'existence de digressions et de longues discussions sur des sujets secondaires ainsi que l'imprécision et le manque de clarté des objectifs du travail ont été les indicateurs retenus pour caractériser cette poursuite des objectifs par les étudiantes.

Les répondantes ont généralement reconnu l'existence de ces problèmes dans l'ensemble des équipes dans des proportions variant entre 40% et 60%. Cependant, le nombre de digressions a significativement diminué dans le groupe contrôle pendant la durée de l'expérimentation. Néanmoins, dans le groupe expérimental, on peut noter au post-test que les objectifs ont été perçus comme ayant été plus précis.

2.2.2.11 Les contacts avec la professeure

Les résultats aux quatre questions (une au prétest et trois au post-test) portant sur les contacts avec la professeure ont confirmé ce qui avait été observé plus haut au sujet de la communication des étudiantes avec cette dernière. Une très faible proportion des répondantes étaient réticentes à rencontrer la professeure, de sorte que la communication avec celle-ci a été d'une grande qualité pour l'ensemble des étudiantes.

2.2.2.12 L'influence de l'évaluation

Un ensemble de six questions (trois au prétest et trois au post-test) a permis de préciser l'influence de l'évaluation faite par la professeure sur les dimensions de la tâche et de la cohésion de l'équipe. De façon générale, trois répondantes sur dix estiment que l'évaluation a eu un effet négatif sur ces dimensions de la vie des équipes. Dans le groupe expérimental, cette perception diminue de façon significative au cours de l'application du programme d'intervention puisque au post-test, une seule répondante sur dix maintient que l'évaluation a une influence néfaste sur le déroulement du travail et la cohésion du groupe.

2.2.2.13 Résumé des résultats se rapportant à la croissance et à la maturité du petit groupe

La présentation des résultats relatifs à cette phase de la vie des petits groupes fait ressortir plusieurs phénomènes importants. Elle permet aussi de penser qu'un programme adapté d'intervention auprès des petits groupes peut exercer une certaine influence sur leur fonctionnement.

À la grande majorité des indices, les répondantes du groupe expérimental ont apporté des réponses plus positives aux questions du post-test

que ne l'ont fait celles du groupe contrôle. On a pu observer dans le groupe expérimental moins de conflits de leadership, moins de tensions liées à la participation de certains membres de l'équipe, une meilleure répartition du pouvoir, une meilleure possibilité d'exprimer ses insatisfactions et de discuter du fonctionnement de l'équipe, une meilleure centration sur la tâche et une moins grande influence de l'évaluation sur le déroulement du travail et la cohésion du groupe. Ajoutons cependant qu'à l'indice «poursuite des objectifs», le nombre de digressions au cours des séances de travail a significativement diminué chez le groupe contrôle. Tout s'est passé comme si les outils du programme et l'attention mise sur les phases préalables à celle de la croissance du groupe avaient eu une influence positive sur la conduite des équipes du groupe expérimental.

2.2.3 Le dénouement de la vie du petit groupe

Cette dernière phase de la vie des petits groupes a été étudiée au moyen de trois indices : 19 questions touchaient les dimensions suivantes :

- la satisfaction personnelle;
- le travail produit par l'équipe;
- l'apprentissage.

Pour chacun des indices, seuls les points saillants des résultats seront mis en évidence. Rappelons qu'un quatrième outil «Synthèse de l'expérience de groupe» (appendice K) a été utilisé par les étudiantes du groupe expérimental à cette dernière phase de la vie du petit groupe.

2.2.3.1 La satisfaction personnelle

Un ensemble de sept questions dont une au prétest et six au post-test ont fait l'objet d'un questionnement en rapport avec la satisfaction personnelle des étudiantes face à leur expérience de travail en petit groupe. Au prétest, environ sept répondantes sur dix ont affirmé que suite à leurs expériences antérieures, elles avaient encore le goût de travailler en petits groupes. Au post-test, cette proportion a augmenté de façon statistiquement significative dans les groupes expérimental et contrôle. Cependant, le changement d'opinion a été plus sensible dans le groupe expérimental dans lequel neuf étudiantes sur dix partageaient ce point de vue à la fin du programme. Dans le groupe contrôle, la proportion des étudiantes exprimant cette opinion s'est limitée à 77,5%.

Par ailleurs, plus de sept répondantes sur dix dans les deux groupes ont affirmé que cette formule pédagogique était des plus pertinentes et des plus adéquates pour atteindre les objectifs du cours. De plus, la plupart des étudiantes du groupe expérimental ont pu surmonter leurs appréhensions du début face au travail en petits groupes et répondre à leurs attentes. En-

fin, ces dernières déclarent aussi dans la même proportion, qu'elles se sont impliquées au moins autant qu'elles l'avaient prévu.

2.2.3.2 L'apprentissage

Cinq questions (deux au prétest et trois au post-test) de l'indice «apprentissage» ont permis d'obtenir l'opinion des étudiantes quant à l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissage. Par rapport au prétest, les étudiantes du groupe expérimental affirmaient, en plus grand nombre que celles du groupe contrôle, qu'elles les avaient atteints. De plus, ces étudiantes déclaraient qu'au cours de cette expérience, elles avaient appris au plan des relations interpersonnelles. Leurs réponses à la question touchant cette dernière dimension se distinguaient de façon statistiquement significative de celles des étudiantes du groupe contrôle.

2.2.3.3 Le travail produit par l'équipe

Un ensemble de sept questions, dont trois au prétest et quatre au post-test, ont porté sur le travail produit par l'équipe. Plus de neuf répondantes sur dix ont estimé qu'elles-mêmes ainsi que leurs coéquipières méritaient la note obtenue. Les répondantes du groupe expérimental étaient plus satisfaites du travail produit par l'équipe que celles du groupe contrôle. Elles étaient également plus nombreuses à déclarer que leur travail constituait vraiment une synthèse des efforts de tous les membres de l'équipe.

2.2.3.4 Résumé des résultats se rapportant au dénouement de la vie du petit groupe

Les résultats se rapportant à cette dernière phase de la vie des petits groupes font ressortir plusieurs différences entre les groupes expérimental et contrôle. De façon générale, les étudiantes du groupe expérimental ont conservé le goût de travailler en équipe. Elles étaient plus nombreuses à affirmer qu'elles avaient atteint leurs objectifs d'apprentissage et qu'elles s'étaient développées au plan des relations interpersonnelles. De plus, leur satisfaction face au travail produit par l'équipe était nettement plus élevée que celle du groupe contrôle.

2.3 Période suivant la dissolution du petit groupe

Comme la formule du travail en petit groupe était une modalité d'apprentissage privilégiée par la professeure dans le cadre de ce cours, il apparaissait important de demander le point de vue des étudiantes sur la pertinence d'une telle formule pédagogique dans ce contexte. De plus, il leur a été demandé d'évaluer le degré de difficulté de cette expérience de travail en équipe. Deux indices avaient été constitués à cet effet :

— la pertinence du travail en équipe dans le cadre du cours,
— l'évaluation de leur expérience du petit groupe.

2.3.1 La pertinence du travail en équipe dans le cadre du cours

Une question au prétest et une autre au post-test touchaient la pertinence du travail en équipe dans le cours. Les résultats à ces questions indiquent que l'opinion des répondantes s'est peu modifiée entre le prétest et le post-test. Seulement deux étudiantes sur dix jugent qu'une trop grande portion du cours avait été accordée au travail en équipe. Cette proportion était légèrement plus élevée dans le groupe expérimental où elle atteignait 30,6% au post-test.

2.3.2 L'évaluation de l'expérience de petit groupe

À la question relative au degré de difficulté de cette expérience de travail en équipe, 83,2% des étudiantes du groupe expérimental et 72,5% de celles du groupe contrôle ont déclaré que celle-ci avait été «très facile» ou «facile».

2.3.3 Résumé des résultats relatifs à la période suivant la dissolution du petit groupe

En somme, la très grande majorité des répondantes ont jugé que leur expérience de travail en petit groupe dans le cadre de la recherche avait été facile et qu'elle n'avait pas occupé une trop forte proportion du temps. Les étudiantes du groupe expérimental ont porté un regard encore plus favorable sur leur expérience que celles du groupe contrôle.

2.4 Questions se rapportant à l'utilisation des instruments du programme expérimental

Un ensemble de dix questions se rapportait à l'utilisation des outils pédagogiques du programme expérimental. Seules les étudiantes du groupe expérimental ont répondu à ces questions. Ces outils portaient sur :

— la période d'avant la formation du petit groupe,
— la naissance du petit groupe,
— la croissance et la maturité du petit groupe,
— le dénouement de la vie du petit groupe.

Voici les résultats les plus pertinents.

2.4.1 La période d'avant la formation du petit groupe

Au début du programme, la professeure avait suggéré aux étudiant
d'exprimer, devant la classe, leur préférence face aux sujets qui pourrai
faire l'objet de leur travail d'équipe. Celles-ci pouvaient ainsi tenir compte
ce critère lors du choix de leurs coéquipières. Une proportion de 77,8% d
étudiantes se sont prêtées à cet exercice. De plus, dans le groupe expé
mental, la grille «Avant de choisir» (appendice H) a été distribuée à toutes l
étudiantes. Au total, 86,1% d'entre elles l'ont utilisée.

2.4.2 La naissance du petit groupe

Les étudiantes ont été interrogées sur l'impact qu'avait pu avoir la gri
«Avant de choisir» sur le choix de leurs coéquipières. Selon 41,6% d
répondantes, cet outil les a aidées à mieux sélectionner leurs coéquipière
De plus, pour 55,5% d'entre elles, cette grille a favorisé une participati
plus active à cet important processus.

2.4.3 La croissance et la maturité du petit groupe

Au début de cette phase fondamentale de la vie du petit groupe, il
été demandé aux étudiantes de toutes les équipes du groupe expériment
de compléter la grille «Craintes et attentes face à l'équipe» (appendice I).
réponse a été presque unanime : 94,4% des répondantes affirment qu'elle
l'ont utilisée et 81,3% d'entre elles déclarent que cet outil les a aidées à am
liorer le fonctionnement de l'équipe. Ce point de vue concorde avec pl
sieurs résultats positifs présentés plus haut, tels ceux concernant les rel
tions interpersonnelles, le leadership, la répartition du pouvoir dans l'équip

Un autre outil, intitulé «Notre fonctionnement» (appendice J) a é
proposé aux équipes. Il visait à favoriser le processus de régulation dans
groupe. Plus de huit étudiantes sur dix (86,1%) ont affirmé l'avoir utilisé
moins une fois et 66,7% d'entre elles ont jugé qu'il a eu un impact positif s
leur fonctionnement. Le fait qu'une proportion moins grande mette en é
dence l'impact de cette grille pourrait s'expliquer par le rôle préventif joué p
les autres outils, lesquels ont été utilisés par une très grande majorité
répondantes.

2.4.4 Le dénouement de la vie du petit groupe

L'outil «Synthèse de l'expérience du groupe» (appendice K) visait
aider les étudiantes à «boucler» leur expérience de groupe. Plus de ne
répondantes sur dix ont dit que leur équipe l'a utilisé. Le degré de satisfa
tion face à cet instrument semble avoir été très élevé puisque la même pr
portion de sujets, soit 94%, déclarent qu'il les a aidés à finaliser efficaceme
leur expérience de groupe.

2 4 5 Résumé des résultats aux questions sur le progra

La grande majorité des sujets du groupe expér
outils du programme et la plupart d'entre eux ont déc
ments de régulation du fonctionnement de l'équipe
qu'ils ont eu un impact positif sur la vie de leur groupe
tés plus haut concordent avec cette perception des
gèrent, une fois de plus, que le programme a eu un im
férents processus impliqués dans la vie des équipes du
tal

CONCLUSION

Cette étude en deux phases a confirmé l'existence des problèmes inhérents au travail en petits groupes dans le cadre d'une activité pédagogique. L'enquête menée lors de la première phase de l'étude a laissé voir que les difficultés se présentaient d'abord lors du choix des coéquipières, puis au niveau des relations interpersonnelles, du leadership, de l'organisation des équipes, ainsi que de la précision des objectifs de travail. En ce sens, les résultats de cette enquête ont fourni un portrait de l'ensemble de la vie des petits groupes. Les périodes précédant leur formation et suivant leur dissolution ainsi que les phases, les zones et les stades de leur existence étaient, selon la perception des étudiantes interrogées, affectés par des difficultés.

Les conclusions issues de cette enquête ont servi de base à l'élaboration d'un programme d'intervention visant à prévenir et à lever les obstacles propres au travail de petit groupe dans le cadre universitaire. Ce programme comportait des instruments qui permettaient aux participantes de devenir plus conscientes des phénomènes personnels et de groupe qui risquaient de les affecter. Ces instruments leur fournissaient aussi l'occasion de devenir plus actives au sein de la vie de leur équipe, en leur donnant périodiquement l'occasion de faire le point sur elles-mêmes et de communiquer à leurs coéquipières leurs perceptions de ce qui pouvait affecter la vie du groupe.

L'analyse des données obtenues au prétest et au post-test de la deuxième phase de cette étude (application du programme d'intervention) permet de penser que le programme a été utile et qu'il peut effectivement aider à prévenir et à lever les obstacles. Les réponses aux questionnaires laissent voir des améliorations intéressantes quant au fonctionnement des petits groupes, chez les étudiantes du groupe expérimental par rapport à celles du groupe contrôle.

L'analyse des résultats permet de penser qu'il est possible d'améliorer sensiblement le fonctionnement des petits groupes d'apprentissage sans pour autant avoir recours à l'intervention d'experts extérieurs à l'équipe. Les dimensions qui ont subi, lors de l'expérimentation, l'amélioration la plus marquée ont été le choix des coéquipières, le choix des sujets de travail, la répartition du pouvoir, les relations interpersonnelles, l'influence négative de l'évaluation faite par la professeure. Pour toutes ces dimensions fort importantes dans la vie d'un petit groupe, des corrélations significatives ont été établies.

Cette étude présente cependant quelques limites qu'il importe d'identifier afin de nuancer nos conclusions. En dépit de la multiplicité des sources de données (prétest, post-test, questions sur l'utilisation des instruments), celles-ci sont essentiellement constituées d'opinions et de perceptions des sujets. Aucune corrélation n'a été établie entre les perceptions des participantes d'un même groupe, ce qui aurait pu apporter des informations plus nuancées par rapport aux résultats.

Une vérification de la pertinence et de l'efficacité du programme d'intervention au moyen d'une observation systématique des rencontres des groupes nous aurait aussi permis d'obtenir des données supplémentaires fort utiles. De plus, il faut admettre que les difficultés rencontrées lors de l'application du programme (deuxième phase de l'étude), les ressources matérielles et financières limitées, l'obligation (pour des principes d'éthique) d'une manipulation des questionnaires par un seul des chercheurs sont autant de facteurs qui ont ralenti le déroulement de l'étude. Néanmoins, nous espérons que les résultats demeurent pertinents et utiles pour le contexte d'apprentissage universitaire où le petit groupe est une formule pédagogique privilégiée par plusieurs.

En dépit de ces limites, cette étude présente des résultats qu'il peut être pertinent d'approfondir. D'une part, le cadre de référence qui a servi à la compréhension de la vie des petits groupes d'apprentissage ainsi qu'à l'élaboration des outils de mesure et d'intervention aurait avantage à être spécifié et vérifié de façon systématique. D'autre part, chacun des instruments d'intervention (appendices H, I, J, K) mériterait d'être amélioré et validé. Leur pertinence respective par rapport à l'ensemble de la vie du petit groupe reste à démontrer, car rien dans cette étude ne permet d'affirmer qu'un instrument est plus utile qu'un autre.

Enfin, l'ensemble du programme, incluant les documents d'accompagnement adressés au professeur, devrait faire l'objet d'une autre expérimentation impliquant cette fois des personnes complètement étrangères au domaine du travail en petits groupes. Cette étude a, en effet, mis en évidence l'utilité des instruments pour les groupes d'apprentissage. Il reste cependant à voir si l'ensemble du programme est compréhensible à un professeur qui connaît peu de chose du travail en petits groupes et s'il peut susciter chez lui suffisamment d'intérêt pour qu'il l'applique régulièrement auprès de sa clientèle.

APPENDICE A

Tableau des indices qui ont servi lors de l'élaboration du questionnaire

1. **Avant la formation du petit groupe**

No	Indices	Affection	Pouvoir	Tâche
1	Attrait pour le travail en petit groupe	1		14
2	Sujet du travail	9		2
3	Communication avec la professeure (expert)	4		
4	Critère de formation des équipes		10	

2. **Pendant la vie du petit groupe**

2.1 Naissance du petit groupe

No	Indices	Affection	Pouvoir	Tâche
5	Relation avec les participantes	5-6-7	12	
6	Choix des participantes		8-11	
7	Sujet du travail	16		15-17-18
8	Influence de l'évaluation		13	
9	Organisation du travail			19
10	Tensions primaires (climat du groupe)	20		
11	Tensions personnelles	21-22		

2.2 Croissance et maturité du petit groupe

No	Indices	Affection	Pouvoir	Tâche
12	Leadership (contrôle par une personne)		23-25	
13	Conflit de leadership		24	
14	Importance de l'évaluation		26-46	
15	Répartition du pouvoir	33-34	27-28-29	41
16	Écoute	30-31		
17	Source de tensions liées à la participation d'un membre	32		
18	Expression	36		35-42
19	Conditions matérielles			37
20	Implication personnelle			38
21	Début de la tâche			39
22	Poursuite des objectifs			40-44
23	Prise de contact	43		
24	Contact avec la professeure	45		

2.3 Dénouement de la vie du petit groupe

No	Indices	Affection	Pouvoir	Tâche
25	Satisfaction personnelle face à l'expérience de groupe	48-49	51	47
26	Apprentissage	52		50-54
27	Produit : travail d'équipe		53	55

3. **Après la dissolution du petit groupe**

No	Indices	Allection	Pouvoir	Tâche
28	Pertinence du travail d'équipe par rapport au cours			55-56 57-60 59
29	Synthèse par la professeure		61	
30	Évaluation générale	33-34		
31	Indice créé à partir de l'indice 15		27-28-29	41
32	Indice créé à partir de l'indice 15			

APPENDICE B

Questionnaire de l'enquête

Le petit groupe en situation de classe

Ce questionnaire vise à identifier les problèmes concernant le travail en petits groupes dans la situation de classe. Nous vous remercions de bien vouloir y répondre et nous vous assurons de la confidentialité. Nous vous demandons de conserver l'anonymat ainsi que celui de toutes les personnes auxquelles vous ferez référence.

S.V.P. Utilisez la feuille-réponse; n'écrivez pas sur cette copie.*

Considérant votre vécu d'étudiante au Baccalauréat en sciences infirmières, rappelez-vous une expérience de travail en petits groupes (faite dans le cadre d'un cours) que vous avez trouvée particulièrement difficile. Intérieurement, prenez le temps de revoir les lieux, les personnes, de vous remémorer le sujet, le cadre du cours dans lequel vous étiez. Quand ces éléments sont assez clairs, remplissez le questionnaire suivant.

1. Quand le professeur nous a annoncé que nous devions travailler en petits groupes dans le cadre de son cours, cela m'a plu.

2. Avant de commencer le travail en équipe, j'avais l'impression de bien comprendre :

   a) les objectifs du cours;
   b) les objectifs du travail à faire en équipe.

3. Je me sentais à l'aise avec ce professeur.

4. J'avais de la facilité à communiquer avec lui.

5. Au moment de la formation des équipes, je me suis retrouvée avec des participantes que je connaissais bien (au moins pour la moitié d'entre elles).

6. À ce moment-là, j'avais le goût de travailler avec toutes les participantes.

7. Je sentais qu'il serait facile de m'exprimer dans cette équipe.

* *Les étudiantes devaient répondre sur une feuille-réponse jointe au questionnaire.*

8. Au moment de la formation des équipes, j'ai eu le sentiment

   a) d'avoir moi-même choisi les membres de mon équipe;
   b) de m'être laissée choisir par les autres membres;
   c) de m'être retrouvée dans cette équipe parce qu'il ne pouvait en être autrement.

9. Quand les sujets de travail en équipe ont été présentés par le professeur, j'étais satisfaite des choix possibles.

10. Le professeur avait donné des directives au sujet de la formation des équipes (nombre de participants, critères de formation, etc.).

11. Lors de la formation des équipes, les étudiants se sont regroupés : (Placez un crochet dans la case correspondant à l'énoncé approprié.)

    a) par affinité entre les personnes,
    b) au hasard,
    c) selon les sujets de travail,
    d) par affinité et selon les sujets,
    e) autres. (Précisez.)

12. Dès la formation de l'équipe, j'avais le sentiment que je pourrais influencer les autres participants pendant les discussions.

13. Dès le début du travail d'équipe, l'évaluation que le professeur ferait de notre travail avait une grande importance pour moi.

14. Dans le cadre de ce cours, le travail en petits groupes me semblait être le meilleur moyen d'apprendre sur le sujet.

15. L'équipe a déterminé elle-même son sujet de travail.

16. Le sujet choisi par l'équipe m'a satisfaite pleinement.

17. Je me sentais compétente pour travailler sur ce sujet.

18. Je sentais que certains participants (un ou plus) n'avaient pas la compétence requise pour faire le travail demandé.

19. Avant de commencer à travailler sur la tâche notre équipe a déterminé : (Placer un crochet dans les cases correspondant aux éléments sur lesquels votre équipe s'est entendue.)

    a) le (les) lieu(x) de rencontre,
    b) le nombre approximatif de rencontres,

c) les journées ou dates,
d) qui serait animateur ou animatrice,
e) la façon dont se prendraient les décisions,
f) autres (Précisez.)

20. Au cours de la première rencontre d'équipe, le climat qui régnait dans le groupe reflétait ... (Place un crochet dans la ou les case(s) la ou les plus appropriée(s).)

a) la gêne des participants,
b) la tension,
c) une politesse superficielle,
d) des contacts chaleureux,
e) l'anxiété,
f) autres (Précisez.)

21. Pendant cette première réunion, je me sentais tendue.

22. Cette sensation s'est prolongée jusqu'à la 2e - 3e - 4e - 5e - 6e réunion ... à la fin.
(Encerclez le chiffre correspondant sur la feuille de réponses.)

23. Je considère que tout au cours des réunions, un des participants a assumé le leadership.

24. Le leadership a fait l'objet de conflit dans notre groupe.

25. Au cours des réunions, un participant a, la plupart du temps, assumé le rôle d'animateur.

26. Le fait que le professeur évalue le travail de l'équipe a exercé une pression importante :

a) sur le déroulement de notre travail,
b) sur la cohésion ou l'unité de groupe,
c) sur le choix des sujets discutés avec le professeur au moment de la consultation.

27. Les décisions prises au cours de nos rencontres étaient vraiment des décisions de groupes.

28. Pour moi, tous les membres avaient la même importance dans le groupe.

29. Nous avions tous un rôle précis à jouer.

30. J'avais l'impression que les participants de mon équipe étaient attentifs à mes idées.

31. Il était possible d'amener des idées différentes de celles des autres et d'être bien entendu dans l'équipe.

32. Les éléments suivants ont amené des tensions dans l'équipe : (Placez un crochet dans les cases correspondant aux éléments appropriés.)

    a) un membre parlait trop,
    b) un membre ne parlait pas assez,
    c) un membre était toujours en désaccord,
    d) un membre ne faisait pas sa part de travail,
    e) un membre était trop perfectionniste,
    f) un membre était trop anxieux face à l'évaluation ou à l'échéance,
    g) autres. (Spécifiez.)

33. J'avais l'impression que nous étions unis, que nous formions une vraie équipe.

34. Il nous était possible de discuter de ce qui concernait le fonctionnement de l'équipe.

35. Il y a eu des discussions trop longues sur des points secondaires.

36. Il était possible d'exprimer ses émotions en cours de travail sans susciter des réactions négatives et/ou agressives.

37. Nous avons généralement travaillé dans des conditions matérielles adéquates (locaux, éclairage, tranquillité, etc.)

38. J'ai contribué personnellement à l'avancement de la tâche.

39. J'ai l'impression que l'équipe a vraiment commencé à travailler à la 1re - 2e - 3e... réunion.
    (Encerclez le chiffre correspondant sur la feuille de réponses.)

40. En général, au cours des réunions, on savait où on allait.

41. Il y a eu une répartition équitable des tâches.

42. Il y a eu beaucoup de discussions sur des sujets autres que celui de la tâche.

43. On prenait généralement le temps de «prendre contact» au début des réunions.

44. D'après moi, les objectifs de ce qu'on avait à faire sont toujours demeurés flous.

45. Le groupe était réticent à aller rencontrer le professeur.

46. La pression des échéances de remise de travaux a nui au déroulement de notre travail d'équipe.

47. J'ai été satisfaite du travail que nous avons produit.

48. Dans l'ensemble, j'ai été satisfaite de la qualité des relations entre les participants de mon équipe.

49. Après ce travail de groupe, j'avais encore le goût de travailler en équipe.

50. À la fin de ce travail d'équipe, j'avais l'impression d'avoir atteint mes objectifs personnels d'apprentissage face au sujet.

51. J'étais satisfaite de l'évaluation de notre travail faite par le professeur.

52. J'ai l'impression d'avoir appris au plan des relations interpersonnelles au cours de ce travail d'équipe.

53. J'estime que tous les membres du groupe méritaient la note obtenue par l'équipe.

54. En ce qui concerne le sujet travaillé, j'ai l'impression d'avoir acquis de nouvelles connaissances par ce travail d'équipe.

55. J'ai l'impression que j'aurais plus appris si j'avais fait seule ce travail.

56. J'ai l'impression que j'aurais plus appris sur le sujet par un cours magistral.

57. À mon avis, une trop grande proportion du cours était réservée au travail d'équipe.

58. J'estime que le travail présenté au professeur était vraiment une synthèse du travail de tous les membres et non une somme de travaux individuels.

59. Après le travail d'équipe, le professeur a rassemblé tous les étudiants pour une synthèse, une conclusion à son cours.

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

60. Habituellement j'apprends mieux par :
(Placez un crochet dans la case correspondant à l'item approprié.)

a) le travail individuel,
b) le travail en petit groupe,
c) le cours magistral.

61. En vous servant de la feuille de réponses, évaluez, sur une échelle de 1 à 10, combien cette expérience a été difficile pour vous.

62. En vous référant toujours à cette expérience, expliquez brièvement quel fut l'obstacle majeur au bon fonctionnement de votre équipe.

APPENDICE C

Raisons apportées pour chacun des degrés de difficulté vécue lors d'une expérience de travail en équipe

(question ouverte du questionnaire de l'enquête)

Raisons apportées pour chacun des degrés de difficulté vécue lors d'une expérience de travail en équipe

Raisons justifiant le degré de difficulté	Nombre* de fois mentionné	Degré de difficulté sur l'échelle en 10 points									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aucun commentaire	8	1	3	2		2					
Planification des rencontres	4	1	1			1		1			
Membre qui ne fait pas sa part	9	1	1	1	2		1	1	1	1	
Composition du texte en équipe	1	1									
Discussions hors sujet	5		1	1		1		1			1
Endroits de rencontre	1	1									
Difficulté à se rencontrer	1	1									
Non-respect de l'échéancier	1	1									
Contexte scolaire autres cours, fin de session	2			1	1						
Manque d'intérêt, de motivation face à la tâche	7			1		2		1	1	1	1

*Cette échelle réfère à la question 61 de l'appendice B.

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

Raisons justifiant le degré de difficulté	Nombre* de fois mentionné	Degré de difficulté sur l'échelle en 10 points									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compréhension des objectifs du cours (par les membres)	2			1			1				
Manque de communication relativement à la tâche	6			1		2		1	1	1	
Insécurité et inexpérience du professeur	2			1				1			
Insécurité : 1re expérience de travail en équipe	1				1						
Âge	1					1					
Difficulté au niveau du leadership	6				4	1		1	2		
Perfectionnisme chez un ou plusieurs membres	4				1	1		1		1	
Groupe d'amis	1				1						
Manque de disponibilité	6				1	2		1	1		1
Manque de structure	1					1					
Manque d'acceptation ou de support	6					1	1	2		2	
façons de travailler	1					1					
Travail individuel : on ne travaillait pas vraiment en équipe	1					1					
Manque d'esprit de synthèse d'un ou de plusieurs membre	1					1					
Mauvaise entente, conflits	5				1		2		1		1
Ampleur du travail	1						1				

APPENDICE C

Raisons justifiant le degré de difficulté	Nombre* de fois mentionné	Degré de difficulté sur l'échelle en 10 points									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fatigue (périodes trop longues)	1						1				
Manque de synthèse des tr. individuels au niveau de l'équipe	2						1				1
Manque de théorie avant de s'engager dans le travail	1							1			
Choix limité des sujets	1							1			
Membres regroupés sans choix, faute de mieux	1							1			
Manque de compréhension du professeur	1							1			
Conflit d'horaire	1							1			
Combinaison cours-tr. d'équipe	1							1			
Manque de connaissance des membres entre eux avant le travail	2							1	1		
Sentiment d'être obligé de travailler ensemble malgré les réticences exprimées	1							1			
Complexité des textes lus	1							1			
Cours mal structuré, peu intéressant	2							1	1		
Incapacité de faire passer ses idées	2							1			1
Niveaux d'exigence face au travail	2							1	1		

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

Raisons justifiant le degré de difficulté	Nombre* de fois mentionné	Degré de difficulté sur l'échelle en 10 points									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Membre très exigeant au niveau de la participation de chacun	2							1	1		
Membre qui refuse les idées des autres	2								1		1
Membre absent ou en retard	2							1	1		
Membre plus rapide - (rythme)	1								1		
Retard important dans l'exécution du tr. indiv. chez certains membres	1										1
Membres trop portés au travail individuel	1										

APPENDICE D

Classification des justifications du niveau de difficulté du travail d'équipe d'après les grands moments du cours

	AFFECTION	POUVOIR	TÂCHE
Avant le travail en équipe (13)	Insécurité et inexpérience du professeur (2)	Se sentir obligé de travailler ensemble malgré les réserves exprimées (1)	Compréhension des objectifs du cours (2)
	Insécurité 1re expérience de travail en équipe (1)		Choix de sujets limité (1)
	Membres se regroupent sans en faire le choix, faute de mieux (1)		Manque de théorie avant de s'engager dans le travail (1)
	Manque de compréhension du professeur (1)		Combinaison cours et travail d'équipe (1)
	Manque de connaissance des membres entre eux (2)		Cours mal structuré, peu intéressant (2)
Pendant le travail en équipe (10)	Groupe d'amis (1)	Difficultés au niveau du leadership, conflits (6)	Manque de communication relativement à la tâche (6)
	Manque d'acceptation ou de support (6)	Membre qui contrôle (6)	Planification des rencontres (4)
		Mauvaise entente, conflits (5)	Membre ne fait pas sa part (9))
		Membre qui refuse les idées des autres (1)	Discussion hors sujet (5)
		Incapacité à faire passer ses idées (2)	Composition du texte (1)
		Membres trop portés au travail individuel (1)	Endroit de rencontre (1)
			Difficulté à se rencontrer (1)
			Non respect de l'échéancier (1)
			Perfectionnisme (4)

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

AFFECTION	POUVOIR	TÂCHE
		Manque d'intérêt, de motivation face à la tâche (8)
		Manque de disponibilité (6)
		Façon de travailler (1)
		Ampleur du travail (1)
		Manque de structure (1)
		Fatigue (1)
		Manque d'esprit de synthèse (1)
		Manque de synthèse des travaux individuels (2)
		Conflits d'horaire (1)
		Complexité des textes lus (1)
		Niveaux d'exigence face au travail (1)
		Membre très exigeant au niveau de la participation de chacun (1)
		Membre absent ou en retard (1)
		Membre plus rapide (1)
		Retard dans l'exécution du travail (1)

Légende

* Les nombres entre parenthèses indiquent le nombre de fois que la raison a été mentionnée.

APPENDICE E

Le petit groupe en situation de classe

Prétest

Ce questionnaire concerne l'utilisation du petit groupe comme instrument pédagogique. Nous vous remercions de bien vouloir y répondre et nous vous assurons que les résultats seront traités de façon anonyme.

Date : _____ Numéro : _____

Sexe : féminin ☐ Âge ☐

masculin ☐

Année(s) d'expérience de travail : _____

Nombre de cours suivis dans le cadre du Baccalauréat en sciences infirmières : (incluant ceux que vous suivez présentement)

Régime pédagogique : temps plein ☐

temps partiel ☐

Degré de disponibilité : nombre d'heures par semaine que vous êtes prête à consacrer à ce cours en dehors des heures en classe.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heures

1. Quand la professeure nous a annoncé que nous devions travailler en petits groupes dans le cadre de son cours, cela m'a beaucoup plu.

   Tout à fait d'accord ____
   D'accord ____
   En désaccord ____
   Tout à fait en désaccord ____

2. J'ai l'impression de très bien comprendre les objectifs du cours.

   Tout à fait d'accord ____
   D'accord ____
   En désaccord ____
   Tout à fait en désaccord ____

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

3. Je me sens très à l'aise avec cette professeure.

Tout à fait d'accord ____
D'accord ____
En désaccord ____
Tout à fait en désaccord ____
Incapable de me prononcer ____

4. J'ai une très grande facilité à communiquer avec elle.

Tout à fait d'accord ____
En désaccord ____
Tout à fait en désaccord ____
Incapable de me prononcer ____

5. Habituellement, j'apprends mieux par :
(Placer un crochet dans la case correspondant à l'item approprié.)

a) le travail individuel, ____
b) le travail en petit groupe, ____
c) le cours magistral. ____

6. J'ai eu antérieurement (dans les trois dernières années) des expériences de travail en équipe dans le cadre de mes études.

Très souvent ____
Souvent ____
Quelques fois ____
Jamais ____
(Si vous répondez jamais, vous arrêtez ici de répondre au questionnaire.)

7. En moyenne, j'estime que mes expériences antérieures de travail en équipe ont été :

très faciles		faciles		difficiles		très difficiles	
1	2	3	4	5	6	7	8

8. Quand il y a eu des difficultés, elles étaient généralement dues :

— à mon fonctionnement personnel,
— au fonctionnement des autres,
— au travail à effectuer,
— à un facteur extérieur à l'équipe,
— autres.

Donnez quelques exemples illustrant les facteurs identifiés.

_____

_____

_____

APPENDICE E

	Tout à fait d'accord			Tout à fait en désaccord
9. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, j'ai le sentiment de pouvoir influencer les autres participants pendant les discussions.	1	2	3	4
10. Généralement, au début d'un travail d'équipe, l'évaluation que le professeur fera du travail produit a une grande importance pour moi.	1	2	3	4
11. Habituellement, au cours des premières réunions d'équipe, je me sens tendue, mal à l'aise.	1	2	3	4

12. Généralement, cette sensation persiste pendant : (Encerclez le chiffre correspondant.)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 réunions

13. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, le fait que le professeur évalue le travail d'équipe exerce une pression néfaste ou nuisible :				
a) sur le choix des sujets discutés avec le professeur au moment des consultations.	1	2	3	4
b) sur la production du travail demandé.	1	2	3	4
c) sur la cohésion ou l'unité du groupe.	1	2	3	4
14. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, je contribue toujours très activement à la tâche à accomplir.	1	2	3	4
15. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, j'ai l'impression que les autres sont attentifs à mes idées.	1	2	3	4
16. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, je joue un rôle de leader important.	1	2	3	4

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

	Tout à fait d'accord			Tout à fait en désaccord
17. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, il y a des discussions trop longues sur des points secondaires.	1	2	3	4
18. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, je peux exprimer mes insatisfactions par rapport au fonctionnement de l'équipe.	1	2	3	4
19. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, il y a une répartition équitable des tâches.	1	2	3	4
20. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, il y a beaucoup de discussions sur des sujets autres que celui de la tâche.	1	2	3	4
21. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, on se donne le temps de «prendre contact» au début des réunions.	1	2	3	4
22. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, les objectifs du travail à faire restent longtemps flous.	1	2	3	4
23. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, le groupe est réticent à aller rencontrer le professeur.	1	2	3	4
24. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, la pression des échéances de remise des travaux nuit au déroulement de notre travail d'équipe.	1	2	3	4
25. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, je suis satisfaite du travail produit.	1	2	3	4
26. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, je suis satisfaite de la qualité des relations entre les participants.	1	2	3	4

APPENDICE E

	Tout à fait d'accord			Tout à fait en désaccord
27. Généralement, après mes expériences de travail en groupe, j'ai encore le goût du travail d'équipe.	1	2	3	4
28. Généralement, à la fin d'un travail d'équipe, j'ai l'impression d'atteindre mes objectifs personnels d'apprentissage face aux sujets de travail.	1	2	3	4
29. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, j'ai l'impression d'apprendre au plan des relations interpersonnelles.	1	2	3	4
30. Généralement, dans les équipes auxquelles je participe, j'estime que tous les membres du groupe méritent également la note obtenue.	1	2	3	4
31. Généralement, en ce qui concerne le sujet travaillé par les équipes auxquelles je participe, j'ai l'impression d'acquérir de nouvelles connaissances.	1	2	3	4
32. Généralement, dans les cours où j'ai travaillé en équipe, une trop grande proportion du cours était réservée au travail d'équipe.	1	2	3	4
33. Généralement, après avoir participé à un travail d'équipe, j'estime que le travail présenté au professeur est vraiment une synthèse du travail de tous les membres et non une somme de travaux individuels.	1	2	3	4
34. Généralement, après le travail d'équipe, le professeur rassemble tous les étudiants pour une synthèse, une conclusion à son cours.	1	2	3	4

APPENDICE F

Le petit groupe en situation de classe

Post-test

Ce questionnaire concerne l'utilisation du petit groupe comme instrument pédagogique. Nous vous remercions de bien vouloir y répondre et nous vous assurons que les résultats seront traités de façon anonyme.

Date : _____ Numéro : _____

Sexe : féminin ☐ âge : ☐

masculin ☐

Année(s) d'expérience de travail : _____

Nombre de cours suivis dans le cadre du Baccalauréat en sciences infirmières : _____ (incluant ceux auxquels vous êtes présentement inscrites)

Régime pédagogique : temps plein ☐

temps partiel ☐

Temps accordé à chaque semaine à ce cours de «Démarche par objectifs» en dehors des périodes en classe.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heures

Nombre de personnes dans mon équipe :

2 3 4 5 6 personnes

ou

je travaillais seul(e)

Note : — Toutes les affirmations qui vont suivre font référence à l'expérience de travail d'équipe que vous venez de vivre dans le cadre du cours «Démarche par objectifs».

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

	Tout à fait d'accord			Tout à fait en désaccord
1. Au moment de la formation des équipes, j'ai vraiment choisi les personnes avec lesquelles je désirais travailler.	1	2	3	4
2. À ce moment-là, j'avais le goût de travailler avec tous les participants qui formaient mon équipe.	1	2	3	4
3. Au moment de la formation de l'équipe, je sentais qu'il me serait très facile de m'exprimer dans ce groupe.	1	2	3	4
4. Au moment de la formation de l'équipe, les membres se sont regroupés :				
a) par affinité,	1	2	3	4
b) selon les sujets de travail,	1	2	3	4
c) selon les chances de bien réussir le travail,	1	2	3	4
d) selon la disponibilité des personnes,				
e) au hasard.	1	2	3	4
5. Dans le cadre de ce cours (D.P.O.), le travail en petit groupe me semblait être le meilleur moyen d'apprendre sur la démarche par objectifs.	1	2	3	4
6. J'étais très vivement intéressée à travailler en équipe.	1	2	3	4
7. L'équipe dont j'étais membre a déterminé elle-même son sujet de travail à partir d'un consensus (tous les membres étaient arrivés à un accord).	1	2	3	4
8. Personnellement, j'étais très satisfaite du sujet choisi par l'équipe.	1	2	3	4
9. Je me sentais très compétente pour aider l'équipe à travailler sur ce sujet.	1	2	3	4

APPENDICE F

	Tout à fait d'accord			Tout à fait en désaccord
10. Je sentais que certains membres n'aidaient pas l'équipe à travailler sur le sujet.	1	2	3	4
11. Avant de commencer à travailler sur la tâche, notre équipe a déterminé :				
a) le(s) lieu(x) de rencontre,	1	2	3	4
b) le nombre approximatif de rencontres,	1	2	3	4
c) les journées ou dates,	1	2	3	4
d) l'animateur ou l'animatrice,	1	2	3	4
e) la façon dont se prendraient les décisions.	1	2	3	4
12. Au cours de la première rencontre d'équipe, le climat qui régnait dans le groupe reflétait :				
a) la gêne des participants,	1	2	3	4
b) l'anxiété,	1	2	3	4
c) une politesse superficielle,	1	2	3	4
d) des contacts chaleureux.	1	2	3	4
13. Pendant cette première réunion, je me sentais tendue, mal à l'aise.	1	2	3	4

14. Cette sensation a duré pendant (Encerclez le chiffre correspondant.)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 réunions

15. Au cours des réunions j'ai eu le sentiment d'avoir pu influencer les autres participants pendant les discussions.	1	2	3	4
16. Je considère que tout au cours des réunions, un membre a assumé le leadership (en dirigeant les travaux d'équipe).	1	2	3	4

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

	Tout à fait d'accord			Tout à fait en désaccord
17. Le leadership a fait l'objet d'un conflit dans notre groupe.	1	2	3	4
18. Le fait que la professeure évalue le travail de l'équipe a exercé une pression néfaste ou nuisible :				
a) sur le choix des sujets discutés avec le professeur au moment de la consultation,	1	2	3	4
b) sur le déroulement de notre travail,	1	2	3	4
c) sur la cohésion ou l'unité du groupe.	1	2	3	4
19. Les décisions prises au cours de nos rencontres étaient vraiment des décisions de groupes.	1	2	3	4
20. À mon avis, les ressources et les habiletés de tous les membres ont été mises à contribution dans notre équipe.	1	2	3	4
21. J'avais l'impression que les membres de mon équipe étaient attentifs à mes idées tout au long des réunions.	1	2	3	4
22. Il était possible d'amener des idées différentes de celles des autres et d'être bien entendu dans l'équipe.	1	2	3	4
23. Les éléments suivants ont amené des tensions :				
a) un membre parlait trop,	1	2	3	4
b) un membre ne parlait pas assez,	1	2	3	4
c) un membre était toujours en désaccord,	1	2	3	4
d) un membre ne faisait pas sa part de travail.	1	2	3	4

APPENDICE F

	Tout à fait d'accord			Tout à fait en désaccord
e) un membre était trop perfectionniste.	1	2	3	4
f) un membre était trop anxieux face à l'évaluation ou à l'échéance.	1	2	3	4
24. J'ai eu le sentiment de contribuer très activement à la tâche à accomplir.	1	2	3	4
25. Il était possible d'exprimer mon insatisfaction par rapport au fonctionnement de l'équipe.	1	2	3	4
26. En général, au cours des réunions, le travail à faire était clair pour tout le monde.	1	2	3	4
27. J'avais l'impression que nous étions unis, que nous formions une vraie équipe.	1	2	3	4
28. Il nous était possible de discuter de ce qui concernait le fonctionnement de l'équipe.	1	2	3	4
29. Il y a eu des discussions trop longues sur des points secondaires.	1	2	3	4
30. Nous avions généralement des conditions matérielles adéquates; (locaux, éclairage, tranquillité, etc.)	1	2	3	4
31. J'ai contribué personnellement à l'avancement de la tâche.	1	2	3	4
32. J'ai l'impression que l'équipe a vraiment commencé à travailler à la :	1	2	3	4

1re, 2e, 3e, 4e, 5e, 6e, 7e, 8e 9e, 10e réunion

(Encerclez le chiffre correspondant.)

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

	Tout à fait d'accord		Tout à fait en désaccord	
33. Il y a eu une répartition équitable des tâches.	1	2	3	4
34. Il y a eu beaucoup de discussions sur des sujets autres que celui de la tâche.	1	2	3	4
35. On prenait généralement le temps de «prendre contact» au début des réunions.	1	2	3	4
36. D'après moi, les objectifs du travail à faire sont toujours demeurés flous, imprécis.	1	2	3	4
37. Le groupe était réticent à aller rencontrer la professeure.	1	2	3	4
38. La pression des échéances de remise de travaux a nui au déroulement de notre travail d'équipe.	1	2	3	4
39. Je suis satisfaite du travail produit.	1	2	3	4
40. Dans l'ensemble, je suis satisfaite de la qualité des relations entre les participants de mon équipe.	1	2	3	4
41. Après ce travail de groupe, j'ai encore le goût du travail d'équipe.	1	2	3	4
42. À la fin de ce travail d'équipe, j'ai l'impression d'avoir atteint mes objectifs personnels d'apprentissage face au sujet choisi par l'équipe.	1	2	3	4
43. À la fin de ce travail d'équipe, j'ai l'impression d'avoir atteint les objectifs du cours «Démarche par objectifs».	1	2	3	4
44. J'ai l'impression d'avoir appris au plan des relations interpersonnelles au cours de ce travail d'équipe.	1	2	3	4

APPENDICE F

	Tout à fait d'accord		Tout à fait en désaccord	
45. J'estime que je mérite entièrement la note de ce travail parce que j'y ai pleinement contribué.	1	2	3	4
46. J'estime que tous les autres membres du groupe vont mériter également la note que nous allons obtenir parce qu'ils y ont contribué pleinement.	1	2	3	4
47. J'ai l'impression que j'aurais plus appris par une autre modalité de travail (seul ou cours magistral).	1	2	3	4
48. À mon avis, une trop grande proportion du cours a été réservée au travail d'équipe.	1	2	3	4
49. J'estime que le travail présenté au professeur a été vraiment une synthèse du travail de tous les membres et non une somme de travaux individuels.	1	2	3	4

50. J'estime que cette expérience de travail en équipe a été :

très facile		facile		difficile		très difficile	
1	2	3	4	5	6	7	8

51. En vous référant à cette expérience, expliquez en quelques mots, quel(s) fut(rent) l'(les) obstacle(s) majeur(s) au bon fonctionnement de votre équipe.

_____

_____

_____

_____

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE

Note : — La section qui suit était uniquement destinée aux étudiantes du groupe expérimental.

52. Avant la formation des équipes :

	Oui	Non
a) nous avons présenté en classe le choix du sujet que nous privilégions.	☐	☐
b) j'ai répondu à la grille « Avant de choisir ».	☐	☐

	Tout à fait d'accord			Tout à fait en désaccord
53. La présentation d'un choix de sujet par des étudiants m'a aidée à choisir mes coéquipières.	1	2	3	4
54. La grille « Avant de choisir » m'a permis d'être active dans le choix de mes coéquipières (de les choisir et non de me laisser choisir).	1	2	3	4

	Oui	Non
55. Dans notre équipe, nous avons utilisé la grille « Craintes et attentes face à l'équipe ».	☐	☐

	Tout à fait d'accord			Tout à fait en désaccord
56. Cette grille nous a aidées à améliorer le fonctionnement de notre équipe.	1	2	3	4

Commentaires

_____

_____

_____

_____

	Oui	Non
57. Dans notre équipe, nous avons utilisé la grille « Notre fonctionnement ». Si oui, nombre de fois :	☐	☐

APPENDICE F

	Tout à fait d'accord		Tout à fait en désaccord	
58. Cette grille nous a aidées à améliorer le fonctionnement de notre équipe.	1	2	3	4

Commentaires

_____

_____

_____

59. Dans notre équipe, nous avons utilisé la grille «Synthèse de l'expérience de groupe»

Oui ☐ Non ☐

	Tout à fait d'accord		Tout à fait en désaccord	
60. Cette grille nous a permis de très bien faire la synthèse et de boucler notre expérience de groupe.	1	2	3	4

Commentaires

_____

_____

	Tout à fait d'accord		Tout à fait en désaccord	
61. À la fin de cette expérience d'équipe, je peux dire que :				
a) mes craintes du début ont été complètement surmontées.	1	2	3	4
b) mes attentes ont été complètement satisfaites.	1	2	3	4
c) je me suis impliquée autant que je l'avais prévu.	1	2	3	4
62. Je me suis sentie à l'aise avec la professeure tout au long de la période qu'a duré le travail d'équipe.	1	2	3	4

APPENDICE G

Programme d'intervention auprès des petits groupes d'apprentissage

(document d'accompagnement)

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LOUISE PRONOVOST
ANDRÉ BEAUCHESNE

Le petit groupe : instrument d'apprentissage

Introduction

Dans le cadre habituel d'un cours, quatre grandes options pédagogiques s'offrent généralement au professeur : le cours magistral, le travail individuel, le travail d'équipe ou une combinaison des options précédentes. Chacune de ces options a fait l'objet d'études et de recherches; pour chacune aussi, il reste bien des choses à découvrir et à expérimenter.

Compte tenu de l'orientation pédagogique du Département des sciences infirmières, qui valorise le travail en petits groupes et l'autonomie dans l'apprentissage, nous avons mis sur pied une recherche exploratoire sur le petit groupe comme formule pédagogique dans le cadre d'un cours de trois crédits au sein de ce département. À l'aide d'un modèle de développement du petit groupe, nous avons tenté d'identifier les zones de difficultés vécues par les étudiantes lors de leurs expériences antérieures de travail en équipe.

Cette identification nous a permis de penser qu'il est possible d'aider les étudiantes à améliorer leur travail en petits groupes, en fournissant au professeur un guide d'interventions auprès des équipes. Les instruments conçus respectent les étapes d'évolution du modèle utilisé et visent à exploiter les avantages du travail en équipe en proposant des solutions aux problèmes qu'on y rencontre habituellement.

À l'étape actuelle de la recherche, nous avons comme objectifs :

1) de poursuivre le développement de ces instruments;

2) de les implanter dans le milieu;

3) d'en mesurer l'impact.

Le petit groupe : instrument d'apprentissage

Guide du professeur

1re étape. — Avant la formation - réflexion individuelle

1. Avant même que les équipes soient formées, il peut être utile que les étudiantes réfléchissent individuellement sur le choix qu'elles devront faire de leurs partenaires. Nous vous proposons donc de distribuer une

grille de réflexion individuelle intitulée «Avant de choisir». Dix à quinze minutes peuvent suffire pour répondre à ces questions.

2e étape. — Formation des équipes

2.1 Présentation des sujets

Pour favoriser les échanges entre les étudiantes et permettre à chacune de se faire valoir, nous vous suggérons de procéder comme suit.

Les étudiantes ayant déjà un sujet ou thème de travail en tête font devant la classe une brève présentation de ce qui les intéresse (max. 2 minutes). Les noms et sujets sont inscrits au tableau.

La présentation n'engage pas l'étudiante face à ce sujet. Elle peut choisir par la suite de se joindre à une équipe travaillant sur un sujet différent.

2.2 Regroupement

La présentation terminée, on laisse le temps aux étudiantes de «magasiner», de négocier, puis de se regrouper.

2.3 Prise de contact

2.3.1 Échange en groupes sur :

a) le contenu de la réflexion faite à partir de la grille «Avant de choisir».
b) les perceptions du travail à faire en sous-groupe.
c) le lien entre le travail et les objectifs du cours.

2.3.2 Plénière : justification des travaux des groupes par rapport aux objectifs des cours. L'étape de la prise de contact complétée, le professeur demande aux étudiantes de se réunir une ou deux fois durant la semaine afin de bien amorcer le travail d'équipe et de se préparer à la prochaine étape.

2.4 Consolidation de l'équipe

Suite à au moins une rencontre d'équipe pour chaque groupe d'étudiantes, le professeur demande de remplir individuellement la grille «Craintes et attentes face à l'équipe». Cette réflexion est suivie d'un échange au niveau de chacune des équipes. Le professeur invite les étudiantes qui vivraient des problèmes au sein de leur groupe à venir le rencontrer pour étudier les solutions possibles.

3e étape. — Croissance du groupe

Le travail d'équipe étant bien amorcé (après 2 ou 3 semaines), le professeur demande aux étudiantes (pendant un cours, si possible) de remplir personnellement la grille «Notre fonctionnement». Cette réflexion doit être suivie d'un partage en sous-groupes. Le professeur reste disponible pour aider les équipes en difficulté. L'objectif de cet exercice est d'aider à identifier les obstacles et à les lever. L'expérience peut être reprise au besoin, soit dans le cadre d'un cours, soit au niveau d'une équipe. L'instrument devra être disponible sur demande.

4e étape. — Dissolution du groupe

Lorsque le travail est terminé, les étudiantes remplissent personnellement la grille «Synthèse de l'expérience de groupe». Elles partagent ensuite leurs perceptions. Cet exercice vise à permettre à l'équipe de se dissoudre harmonieusement et de favoriser chez les étudiantes la prise de conscience de ce qu'elles retirent de cette expérience d'équipe.

Justifications pédagogiques

L'ensemble du procédé présenté dans ce document vise plusieurs buts pédagogiques. Tout d'abord, les réflexions personnelles permettent aux individus d'avoir plus facilement accès à leur expérience et d'accroître ainsi leur motivation et leur apport à l'équipe. Les mises en commun favorisent les synthèses et facilitent le processus de communication. Ces échanges permettent aux étudiantes de prendre contact entre elles et de créer avec plus de rapidité des réseaux de communication adéquats. Le processus de production de l'équipe et l'apprentissage des individus s'en trouvent ainsi enrichis et stimulés.

La clarification des objectifs dès le début de la démarche donne rapidement une orientation au travail et aide le professeur dans sa consultation auprès des groupes. Cette activité et celle de «synthèse de l'expérience de groupe» permettant particulièrement de maintenir et d'exploiter le lien entre le travail des équipes et le contexte des cours.

Finalement, le procédé vise à accroître l'autonomie des étudiantes en leur fournissant des instruments d'autodiagnostic et d'autocritique. Nous espérons qu'il saura vous être utile et facilitera effectivement l'apprentissage.

APPENDICE H

Premier instrument — «Avant de choisir»

1. a) Suis-je intéressée à faire ce travail d'équipe?

pas du tout beaucoup

1 2 3 4 5

b) Pourquoi?

_____

2. Pour former une équipe, quel critère m'apparaît prioritaire?

— l'affinité avec les personnes;
— le choix du sujet;
— les disponibilités face aux rencontres (horaires de travail, distances, etc.);
— la compétence des personnes par rapport au sujet.

3. Y a-t-il des personnes dans la classe avec lesquelles j'aurais particulièrement le goût de travailler? _____ Lesquelles?

_____

4. Y a-t-il des personnes avec lesquelles je ne veux absolument pas travailler? _____ Lesquelles?

_____

5. Lorsque je travaille en équipe, mes forces sont _____

_____

6. Lorsque je travaille en équipe, mes faiblesses sont _____

_____

7. Dans le travail en équipe, j'aime que les gens soient _____

_____

APPENDICE I

Deuxième instrument — «Craintes et attentes face à l'équipe»

"Moi, dans cette équipe

Craintes

J'appréhende _____

J'ai peur _____

Je crains que _____

Attentes

Je veux surtout _____

J'aimerais que _____

Je m'attends à _____

Implication personnelle

Je serai _____

J'apporterai _____

Je ferai _____

APPENDICE J

Troisième instrument — «Notre fonctionnement»

1. Dans l'équipe, je me perçois

• tendue	1 2 3 4 5	à l'aise
• mise à l'écart	1 2 3 4 5	appréciée (par les autres)
• incompétente	1 2 3 4 5	compétente
• non écoutée	1 2 3 4 5	écoutée (par les autres)
• fermée	1 2 3 4 5	ouverte (aux autres)
• improductive	1 2 3 4 5	productive

2. Mon rôle est surtout de _____

3. Il y a des tensions dans le groupe parce que :
   — un membre parle trop _____
   — un membre est toujours en désaccord _____
   — un membre ne parle pas assez _____
   — un membre ne fait pas sa part _____
   — un membre est trop perfectionniste _____
   — un membre est trop anxieux _____
   — autres _____

4. Nos décisions sont des décisions de groupe. non 1 2 3 4 5 oui

5. Notre échéancier est respecté. non 1 2 3 4 5 oui

6. Nous poursuivons vraiment les objectifs que nous nous sommes fixés. non 1 2 3 4 5 oui

7. Dans cette équipe, j'ai l'impression de satisfaire mes besoins d'apprentissage. non 1 2 3 4 5 oui

8. Nous utilisons adéquatement les ressources à notre disposition. non 1 2 3 4 5 oui

9. Dans notre équipe, la répartition du pouvoir est source de conflit. non 1 2 3 4 5 oui

10. Globalement, cette expérience d'équipe me satisfait. non 1 2 3 4 5 oui

APPENDICE K

Quatrième instrument — «Synthèse de l'expérience de groupe»

1. Lorsque je considère l'ensemble de notre expérience d'équipe, je suis satisfaite

— du travail produit,	non 1 2 3 4 5 oui
— de mon apprentissage personnel,	non 1 2 3 4 5 oui
— de la participation de chacun,	non 1 2 3 4 5 oui
— de l'évaluation des relations interpersonnelles	non 1 2 3 4 5 oui

2. Si c'était à refaire,

— je serais _____
— je ferais _____
— j'aimerais _____
— nous devrions _____

3. Mes principales acquisitions sont :

— sur le plan intellectuel _____
_____

— sur le plan interpersonnel _____
_____

— sur le plan personnel _____
_____

4. Au cours de cette expérience, nous avons su utiliser les ressources à notre disposition. non 1 2 3 4 5 oui

Explique ta réponse :

_____
_____
_____

APPENDICE L

Liste des tableaux

Tableau 1 — Cadre de référence inspiré de St-Arnaud, Tuckman et Landry situant l'existence du petit groupe dans le contexte académique 17

Tableau 2 — Indices qui ont servi à l'élaboration de l'instrument de mesure 28

Tableau 3 — Matrice des corrélations : résultats de la première phase 31

BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU, M. (1976). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses Universitaires de France.

ARGYRIS, C. (1976). *Increasing Leadership Effectiveness*. New York : Wiley.

AUBRY, J.M. et ST-ARNAUD, Y. (1975). *La dynamique des groupes*. Montréal : Éditions du CIM.

BLOOM, J.R.R. (1970). *The Effect of a Status Set on Decision Making in Small Task-Oriental Groups*. Stanford University.

BRANDT, M.A. et CRAIG, R.M. (1985). Follow the Leader : A Learning Exercise. *Journal of Nursing Education, 24*, 139-142.

BRAWLEY, W. (1979) *Group Tutoring Concept and Case Studies*. New York : Nichols.

CAMERLAIN, M. (1978). *L'enseignement par petits groupes*. Document inédit, Université de Sherboke, Sherbrooke.

CLOUZOT, O. et BLOCH, A. (1981). *Apprendre autrement*. Paris : Éditions de l'Organisation.

COCKBURN, B. et ROSS, A. (1977a). A Kind of Learning. *Teaching in Higher Education Series : 5*. Lancaster University, School of Education (England), 3e éd., 1980.

COCKBURN, B. et ROSS, A. (1977b). Patterns and Procedures. *Teaching in Higher Education Series : 6*. Lancaster University, School of Education, (England), 3e éd., 1980.

COCKBURN, B. et ROSS, A. (1977c). Working Together. *Teaching in Higher Education Series : 3*. Lancaster University, School of Education (England), 3e éd., 1980.

EISENHAWER, L.A., CIMINO, S., McCARTHY, N.C., SEIDEL, M.A. (1976). Building a Faculty Team. *Nursing Outlook, 2*(7), 437-440.

EVEN, M.V. (1973). *What we know about adult learning and what it means to adult education - with emphasis on learning in groupes*. Paper presented before Research Committee of Adult Education Association.

GERACE, L. et SIBILANO, H. (1984). Preparing Students for Peer Collaboration: A Clinical Teaching Model. *Journal of Nursing Education, 23*(5), 206-209.

GIBB, J.R. et GIBB, L.M. (1966). Emergence Therapy: The TORI Process in an Emergent Group, in Gayda, G.M., *Innovations to Group Psychotherapy*. Springfield, Ill.: Thomas.

GRIB, T.F. (1966). *Problems in the Measurement and Evaluation of Student Discussion Groups*. Paper read at American Psychological Association Convention. New York.

HAMILTON, J.D. (1976). The McMaster Curriculum: A Critique. *British Medical Journal, 1*(15 may 1976), 1191-1196.

HAW, M.A. (1980). Conflict Resolution and the Communication Myth. *Nursing Outlook, 18*(9), 566-570.

HILL, S., KOGLER, E., COURTRIGHT, J.A. (1981). Perceived Empathy: Its Relationship to Selected Interpersonal Variables and Student's Interpersonal Laboratory Performance. *The Western Journal of Speech Communication, 45*, Summer 1981, 213-226.

HOLT, R. (1975). Growth and the Student Group. *Adult Education, 48*(1), 15-20.

JACOBSEN-WEBB, M.L. (1985). Team Building: Key to Executive Success. *The Journal of Nursing Administration*, (February, 1985): 16-20.

JOYCE, B., WEIL, M. (1972). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

KING, C.E. (1960). The Applicability of Small Group Knowledge to the Classroom Situation. *Sociology and Social Research, 45*(oct. 1960), 18-23.

KOWITZ, A.C. (1980). *Decision Making in Small Group Communication*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

LAUGHLING, F.E., WHITE, E., BYFIELD, B. (1974). Modes of Interpersonal Feedback and Leadership Structure in Six Small Groups. *Nursing Research, 23*(4), 307-318.

BIBLIOGRAPHIE

LECLERC, J.M. (1977). *Dossier sur l'enseignement: systèmes, méthodes, techniques*. Montréal : Service pédagogique de l'Université de Montréal.

McCLINTOCK, E. et SONQUIST, J.A. (1976). Cooperative Task-Oriented Groups in a College Classroom : A Field Application. *Journal of Educational Psychology, 68*, 588-596.

McKENZIE, C.M. (1983). Use of the Small Group Teaching Strategy in Classroom Teaching for Diverse Nursing Students. *Journal of Nursing Education, 22*(9), 400-401.

MUCCHIELLI, R. (1967). *La conduite des réunions*. Paris : Librairies techniques et Entreprises modernes d'édition.

MUCCHIELLI, R. (1972). *La dynamique des groupes*. Paris : Librairies techniques et Entreprises modernes d'éditions.

MUCHIELLI, R. (1975a). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : Librairies techniques et Entreprises modernes d'édition.

MUCHIELLI, R. (1975b). *Le travail en équipe*. Paris : Librairies techniques et Entreprises modernes d'édition.

NEUFELD, V.R. et BARROWS, H.S. (1974). The McMaster Philosophy : An Approach to Medical Education. *Journal of Medical Education, 49*(July-December,1974), 1040-1050.

NEUFELD, V.R. et SPAULDING, W.B. (1973). Use of Learning Resources at McMaster University. *British Medical Journal, 3*, 99-101.

OLMSTEAD, J.A. (1970). *Theory and State of the Act of Small-Group Methods of Instruction*. Alexandra Va. Human Resources Research Organization.

PARSONS, J. et WARREN, D. (1974). How Mature is Your Learning Group? *Continuing Education*, July 1974.

PORTAL-FOSTER, C.W.G. (1966). *A Study of Work and Emotionality in a Small Adult Instructional Groups*. Wisconsin University, Ph.D. Thesis.

ROBERT, ROYER, TELLIER. (1969). *La dynamique des groupes appliquée dans une classe d'adultes*. Montréal : Fraget Sesame, Direction générale de l'éducation permanente, DFG.

ROMINGER, R.K. *A Study of Developmental Collaborative Diagnosis in Small Groups of Adult Learners*. Indiana University, Ph.D. Thesis.

ST-ARNAUD, Y. (1974). *La personne humaine*. Montréal : Éditions du CIM et Éditions de l'Homme.

ST-ARNAUD, Y. (1978). *Les petits groupes, participation et communication*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal et les Éditions du CIM.

SAMPSON, E.E. et SAMPSON-MARTHAS, M. (1977). *Group Process for the Health professions*. New York : John Wiley & Sons.

SHEPHERD, T.R. (1973). Grouping : Sauce, Goose and Gander. *Journal of Reading, 16*(6), 449-452.

SPAULDING, W.B. (1969). The Undergraduate Medical Curriculum (1969 Model) : McMaster University. *Canadian Medical Association Journal, 100* (april 12), 659-664.

SWEENY, G.D. et MITCHELL, D.L.M. (1975). An Introduction to the Study of Medicine : Phase 1 of the McMaster M.D. Program. *Journal of Medical Education, 50* (January-June 1975), 70-77.

SWING, S.R. et PETERSON, P.L. (1982). The Relationship of Student Ability and Small-Group Interaction to Student Achievement. *American Educational Research Journal, 19*, 259-274.

TOUGH, A.M. (1967). *Learning Without a Teacher*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

TOURNIER, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Éditions du Service général des Communications.

TUCKMAN, B.W. (1970). *Group Processes*. Harmondsworth : E.D. Smith, P.B. Penguin.

WATSON, E.R. (1980). Teaching Adults Effectively. *New Directions for Continuing Education, 6*, 55-63.

ZACHARAKIS-JUTZ, J. (1983). *Adult Education : Guided Design and Student Participation*. Presented at the Annual Meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association.

LOUISE PRONOVOST
ANDRÉ BEAUCHESNE

LE PETIT GROUPE D'APPRENTISSAGE COMME FORMULE PÉDAGOGIQUE

Expérimentation d'un programme d'intervention auprès de petits groupes d'apprentissage dans le cadre d'un programme de premier cycle universitaire

FIN